

Едиција
ФИЛОЛОШКА ИСТРАЖИВАЊА ДАНАС
ТОМ II



LANGUAGE AND EDUCATION

Editors Julijana Vučo and Olivera Durbaba

Belgrade, 2013

ЈЕЗИК И ОБРАЗОВАЊЕ

Уреднице Јулијана Вучо и Оливера Дурбаба

Београд, 2013

TABLE OF CONTENTS

EDITION "PHILOLOGICAL RESEARCH TODAY"	12
"LANGUAGE AND EDUCATION"	14

General Theories of Foreign Language Learning and Teaching

Danijela Ljubojević	
<i>Constructivism as a new theory in SLA</i>	37

Early Learning and Language Acquisition

Nataša Košuta, Sanja Vičević	
<i>Communicative strategies, early foreign language learning, and European Language Portfolio</i>	55

Aleksandra Šuvaković	
<i>Similarities and Differences in Acquisition of L1 and L2</i>	81

Ana Vujović, Miroslava Ristić	
<i>Early learning a foreign language through multimedia</i>	100

Vojislava Janković	
<i>Elements of civilisation in modern Italian language coursebooks for primary school Amici 1, 2, 3 and 4</i>	112

Tamara Turza Bogdan	
<i>Attitude of young school children towards the Kajkavian dialect of the Croatian language</i>	130

Foreign Language Choice. Motivation and Teaching Factors. Role of Affective Factors in Foreign Language Learning. Learning Strategies' Development

Nataša Pirih Svetina	
<i>Slovenian language – its presence and actuality in former Yugoslav states</i> ..	131

Xhaferi Brikena, Gezim Xhaferi	
<i>Motivation to learn a foreign language: the case of Macedonia</i>	148

САДРЖАЈ

ЕДИЦИЈА „ФИЛОЛОШКА ИСТРАЖИВАЊА ДАНАС“	13
“ЈЕЗИК И ОБРАЗОВАЊЕ”	15

Опште теорије учења и настава страних језика

Данијела Љубојевић <i>Конструктивистичка парадигма као нова теоријска основа за усвајање страног језика</i>	27
--	----

Рано учење и усвајање језика

Наташа Кошута, Сања Вичевић <i>Комуникацијске стратегије, рано учење страног језика и Европски језични портфолио</i>	47
---	----

Александра Шуваковић <i>Сличности и разлике у усвајању Л1 и Л2</i>	57
---	----

Ана Вујовић, Мирослава Ристић <i>Учење страног језика на раном узрасту уз помоћ мултимедија</i>	83
--	----

Војислава Јанковић <i>Елементи цивилизације у савременим уџбеницима италијанског језика за основну школу Amici 1,2,3 и 4</i>	101
---	-----

Тамара Турза Богдан <i>Однос дјеце млађе школске доби према кајкавскоме нарјечју хрватскога језика</i>	113
---	-----

Избор страног језика, фактори мотивације за учење и наставу, улога афективних фактора у учењу страних језика. Развој стратегија учења

Наташа Пирих Светина <i>Словеначки језик и његово присуство на Западном Балкану данас</i>	127
--	-----

Брикена Џафери, Гзим Џафери <i>Мотивација за учење страног језика: случај Македоније</i>	143
---	-----

Andrea Žerajic, Nemanja Vlajković	
<i>Motivating factors influencing teachers' engagement</i>	
<i>in primary and secondary education</i>	<i>164</i>

Biljana Milatović	
<i>Foreign Language classroom anxiety</i>	<i>183</i>

Jovanović Ana	
<i>Autonomy development in L2 learning: results from</i>	
<i>the implementation of a scaffolding technique</i>	<i>194</i>

Language Skills Development

Gordana Aleksova	
<i>Traditional vs contemporary teaching of second</i>	
<i>language - language skill listening</i>	<i>202</i>

Tatjana Šotra	
<i>La méthodologie ou la didactique de l'écrit</i>	<i>217</i>

Translation Teaching

Julijana Vuletić	
<i>Zum universitären Übersetzungsunterricht im DaF-Bereich,</i>	
<i>mit besonderer Berücksichtigung der Kollokationsübersetzung</i>	<i>234</i>

Deja Piletić	
<i>Translation at university studies of the Italian language</i>	
<i>and Literature: A Research Proposal</i>	<i>254</i>

Error Analysis

Luciana Srempf Gvido	
<i>The most common errors in the use of prepositions</i>	
<i>made by Macedonian native speakers learning Italian</i>	<i>283</i>

Maria Teresa Albano	
<i>Analisi degli errori lessicali di studenti montenegrini</i>	
<i>per cui l'italiano non è lingua madre</i>	<i>285</i>

Андреа Жерајић, Немања Влајковић
*Фактори мотивације наставника страних језика за рад
у основном и средњошколском образовном систему* 149

Биљана Милатовић
Страх од страног језика у учионици 165

Ана Јовановић
*Развој аутономије у процесу учења страног језика:
резултати примене технике за асистирано учење* 185

Развој језичких вештина

Гордана Алексова
*Традиционална настава страног језика у односу
на савремену –језичка вештина слушања* 195

Татјана Шотра
*Методика или дидактика писања на француском
као страном језику* 205

Настава превођења

Јулијана Вулетић
*О настави превођења на Филолошко-уметничком факултету
у Крагујевцу, Катедра за германистику, са посебним
освртом на превођење колокација* 221

Деја Пилетић
*Превођење на универзитетским студијама италијанског
језика. Предлог једног истраживања* 237

Анализа грешака

Лучана Гвидо Сремпф
*О неким најфреквентним грешкама македонских
изворних говорника у употреби италијанских предлога* 271

Марија Тереза Албано
*Анализа лексичких грешака црногорских
студената којима италијански није матерњи језик* 302

Grammar and Lexis in Foreign Language Teaching

Ana Vlasisavljević

*Grammar instruction in L2 teaching: the theory and the beliefs
of Serbian and British student-teachers.....* 321

Danka Sinadinović

Learning lexis through context..... 336

Dragica Žugic

L2 vocabulary learning strategies 356

Darja Mertelj

*Reflections on the receptive lexical abilities
of university Italian Studies students* 357

Jakob Patekar

A look at word order acquisition in English..... 321

Biljana Babić

*Minimal morphological-syntactic verb dictionary
of Serbian as a foreign language.....* 336

Role of Games in Foreign Language Teaching

Sonja Hornjak

Games as didactic material in foreign language teaching 321

Emilija Petrova Gjorgjeva, Snežana Kirova:

Game as a necessary technique for learning foreign languages 336

CLIL

Katarina Zavišin

CLIL teaching: from theory to practice 321

Valentina Tanjević, Raba Hodžic

Codeswitching as a strategy in bilingual education 336

Snežana Stavreva Veselinovska

*Integrating teaching contents of teaching subjects My environment
and English language for III grade of the nine-year primary education* 336

Граматика и лексика у настави страних језика

Ана Влаисављевић

*Граматика у настави Л2: теоријски приступи и ставови
будућих наставника у Србији и Великој Британији* 303

Данка Синадиновић

Учење лексике кроз контекст 323

Драгица Жугић

Стратегије учења Л2 вокабулара 337

Дарја Мертел

*Размишљања о лексичкој компетенцији релевантној
за студенте италијанског* 369

Јакоб Патекар

Поглед на овладавање редом ријечи у енглескоме језику..... 337

Биљана Бабић

*Морфолошко-синтаксички минимални речник глагола
српског језика као страног* 369

Улога игара у настави страних језика Јакоб Патекар

Соња Хорњак

Игре као дидактички материјали у настави страних језика 337

Емилија Петрова Ђорђева, Снежана Кирова

Игра као неопходна техника у учењу страних језика 369

CLIL

Катарина Завишин

CLIL настава: од теорије до праксе 321

Валентина Тањевић, Раба Хоџић

Прекључивање кодова као стратегија у билингвалном образовању 336

Снежана Ставрева Веселиновска

*Интегративни наставни контекст у оквиру предмета Моја околина и
Енглески језик за трећи разред деветодогодишњег основног образовања* 336

EDITION “PHILOLOGICAL RESEARCH TODAY”

This six-book international thematic edition comprises the results of the international conference PHILOLOGICAL RESEARCH TODAY – language, literature, culture – FID 2010, held in Belgrade 26-27 November 2010, at the Faculty of Philology, University of Belgrade.

The conference was organized with the aim of confirming and strengthening the relations among scientists, colleagues and friends from universities in the region, Europe and the world. The invitation was accepted by a large number of colleagues working in all fields of philological sciences in Bosnia and Herzegovina, Greece, Italy, Japan, Hungary, Macedonia, Russia, Slovakia, Montenegro, Croatia and all university centres in Serbia, which confirmed the assumption of the needs of the scientific environment in the region and re-confirmed the Faculty of Philology in Belgrade as a desirable destination and a recognizable scientific centre.

Having been reviewed twice, the papers were printed in six books: *Language and Society, Language and Education, Current Issues in Linguistic Research, Paradigms, Influence, Reception, South-Slavic Issues, Culture, Civilization, Philology.*

We are certain that the published papers will receive positive reception, due to their quality and diversity, scientific reliability and inventiveness.

Editor - in - Chief,
Julijana Vučo

ЕДИЦИЈА „ФИЛОЛОШКА ИСТРАЖИВАЊА ДАНАС“

У овом шестотомном међународном тематском зборнику сабрани су резултати са Међународног научног скупа под називом ФИЛОЛОШКА ИСТРАЖИВАЊА ДАНАС - језик, књижевност, култура - ФИД 2010, одржаног 26. и 27. новембра 2010. године, на Филолошком факултету Универзитета у Београду.

Скуп је организован с намером да потврди и ојача већ постојеће, развије и продуби научне, колегијалне и пријатељске везе међу универзитетима у региону, у Европи и свету. На позив се одазвао велики број заинтересованих колега из свих области филолошких наука из Босне и Херцеговине, Грчке, Италије, Јапана, Мађарске, Македоније, Русије, Словачке, Словеније, Црне Горе, Хрватске и свих универзитетских центара Србије што је потврдило претпоставку да је идеја о скупу потреба научног окружења у региону, а Филолошки факултет и Београд жељена дестинација и препознатљив научни центар.

Радови су рецензирани двоструким рецензијама и штампају се у шест томова: *Језик и друштво*, *Језик и образовање*, *Савремени токови у лингвистичким истраживањима*, *Парадигме, утицаји, рецепција*, *Јужно-словенске теме*, *Култура, цивилизација, филологија*.

Уверени смо да ће објављени радови својим квалитетом и разноврсношћу, научном поузданошћу и инвентивношћу наићи на добар пријем стручне јавности.

Главна уредница
Јулијана Вучо

“LANGUAGE AND EDUCATION”

The second volume of the International Thematic Edition comprising articles from the scientific conference *Philological Research Today*, held on November 27th -29th, 2010, at the Faculty of Philology in Belgrade, is dedicated to the areas of language acquisition, learning and teaching.

Contemporary glotodidactics, a discipline within applied linguistics, represents a very dynamic scientific field in which the findings and achievements of other disciplines have been interconnected, multiplied and further developed in the recent decades, including theoretical linguistics, sociolinguistics, literature theory, psychology, pedagogy, general didactics, and culture science. The multitude and diversity of the articles subsumed under the scientific conference PRT reflect the significance attributed to this prolific and science-challenging discipline within general philological science.

It is generally acknowledged that that contemporary teaching of foreign languages has been based on the communicative approach since the last decades of the 20th century, insisting on the acquisition of communicative competence involving the mastering of language skills and the acquiring of linguistic, intercultural and pragmatic knowledge. Besides, the modern teaching cannot be imagined without the idea framework of constructivist learning theory, which has been elaborated in the introduction article of Danijela Ljubojevic. Relying on a constructivist paradigm, she defines one of the possible teaching models in which the teaching has been understood as challenge while learning is apprehended as an act of discovery with students as active participants.

This theoretical-practical introduction is followed by a few articles reflecting the phenomenon of early learning and acquisition of foreign languages from a variety of perspectives. Nataša Košuta and SanjaVičević reveal the results of a research dedicated to the exploitation of communicative strategies in learning English and German in lower grades in primary school; although the lack of frequency in applying communicative strategies among the examinees has been demonstrated, it is ascertained that some of them are more prominent than others, especially strategies such as using words from other language or some similar words instead of those unavailable to the interactants in a particular communicative situation. Aleksandra Šuvaković's investigation of similarities and discrepancies in the acquisition of L1 and L2 included students from the age of 4 to the age of 6 who underwent the examination of interdependence of their lexical register and acquisition of morpho-syntactic rules, as well as

„ЈЕЗИК И ОБРАЗОВАЊЕ”, ДРУГА КЊИГА ЕДИЦИЈЕ

Други том Међународног тематског зборника радова са научног скупа Филолошка истраживања данас, одржаног од 27. до 29. новембра 2010. године на Филолошком факултету Универзитета у Београду, посвећен је области усвајања, учења и наставе језикâ.

Модерна глотодидактика, као дисциплина у оквиру примењене лингвистике, представља веома динамичну научну област у којој се претходних деценија – упоредо са све израженијом потребом све већег броја људи за овладавањем страним језицима – укрштају, умножавају и даље развијају сазнања и достигнућа различитих других дисциплина: теоријске лингвистике, социолингвистике, теорије књижевности, психологије, педагогије, опште дидактике, културологије. Реферати из ове области, поднети у оквиру научног скупа ФИД, својом бројношћу и разноликошћу тема сведоче о значају који у оквиру филолошке науке припада овој плодотворној и истраживачки изазовној дисциплини.

Као што је познато, савремену наставу страних језика од последњих деценија 20. века одликује комуникативни приступ, који за циљ учења постулира стицање језичке комуникативне компетенције, тј. овладавање језичким вештинама и стицање лингвистичких, интеркултурних и прагматичких знања. Осим тога, модерна настава страних језика готово је незамислива без идејног оквира конструктивистичке теорије учења, којом се бави уводни реферат Данијеле Љубојевић. У њему се управо на основу конструктивистичке парадигме дефинише један од могућих модела поучавања страних језика, у оквиру којег се настава схвата као изазов, а учење као акт открића чији је ученик активни учесник.

За овим теоријско-практичним уводом следи неколико радова који из различитих перспектива осветљавају феномен раног учења и усвајања страних језика. Наташа Кошута и Сања Вичевић приказују резултате истраживања посвећеног коришћењу комуникативних стратегија у учењу немачког и енглеског језика у нижим разредима основне школе; премда се показало да у испитиваној ученичкој популацији комуникативне стратегије генерално нису много фреквентне, констатује се да међу њима ипак има оних којима се нешто чешће прибегава него осталима, попут стратегија коришћења речи из другог језика или неких сличних речи уместо оних којима се у комуникативној ситуацији не располаже. Истраживање Александре Шуваковић о сличностима и разликама у усвајању Л1 и Л2 обухватило

their neurophysiological maturity. Ana Vujović and Miroslava Ristić depict the particularities of application of multimedia education software, educational internet portals, and educational films in teaching a foreign language to the children of pre-school age; Vojislava Janković analyses culture-specific elements incorporated in the Italian course books for higher grades of primary school and their impact on the development of students' intercultural competence. The section devoted to the language learning at an early age is summed up by the article exploring the relation of children at a younger primary school age towards Kajkavian dialect and Kajkavian literature within the scope of Kajkavian and Non-Kajkavian speech community; the research has shown the same degree of interest towards Kajkavian texts, independently of their qualification to the dialect.

The following part of the Edition deals with factors influencing the spread of particular foreign language and the analysis of both students' and teachers' motivation in learning and teaching process, as well as its impact on successful performance of students and teachers. At the very beginning of the section, Nataša Pirih Svetina reflects the status of Slovenian as a second language within the Slovenian speech community, that is, its status as a foreign language in the Former Yugoslav Republics, emphasizing the institutional capacities for learning and testing of Slovenian and collaboration among parties engaged in this process in different areas. In their research Brikena Xhaferi and Gezim Xhaferi investigate the students' attitudes towards foreign language learning in Macedonia, with primary focus on English as a foreign language. As the analysis reveals, students are mostly instrumentally motivated (with no significant difference between male and female respondents), but they are also very critical of their progress in learning English. The last in this sequence is the article by Andrea Žerajic and Nemanja Vljaković on the factors influencing general motivation of foreign language teacher's performance in primary and secondary education systems, determined by the survey in which a sample of teachers of all the foreign languages (English, German, Russian, French, Spanish and Italian) in Serbian education system participated.

The articles about motivation are accompanied by another work by Biljana Milatovic who explains the effect of fear of foreign language as a disturbing affective factor in learning (according to the measuring instrument FLCAS – *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*); increasing fear intensity at higher levels of learning accounts as an unexpected result of the research. Ana Jovanović considers the issue of autonomy development in the process of learning a foreign language, as well as the effects of scaffolding technique application which has

је ученике узраста од четири до шест година, код којих је испитивана међузависност лексичког фонда и овладавања морфосинтаксичким правилима, као и њихове неурофизиолошке зрелости. Ана Вујовић и Мирослава Ристић описују специфичности коришћења мултимедијалног образовног софтвера, едукационих интернет портала и образовних филмова у настави страног језика за децу предшколског узраста, док Војислава Јанковић анализира културолошки спецификоване елементе заступљене у уџбеницима италијанског језика за више разреде основне школе и њихов утицај на развој интеркултурне компетенције ученика. Поглавље посвећено учењу језика на раном узрасту завршава се чланком Тамаре Турза Богдан у којем се испитује однос деце млађег основношколског узраста спрам кајкавског наречја и кајкавске књижевности у оквиру кајкавске и некајкавске (штокавске) говорне средине; истраживање је показало да су обе скупине испитаника показале слично интересовање према кајкавским текстовима, независно од њихове личне (не)припадности датом идиому.

Наредни сегмент овог Зборника посвећен је факторима заступљености одређеног страног језика, као и анализирању мотивације за учење и проучавање језика и њеном утицају на успех у овом процесу, и то како ученика тако и самих наставника. У првом прилогу овог поглавља Наташа Пирих Светина осврће се на положај словеначког као другог језика у словеначкој говорној средини, односно као страног језика у бившим југословенским републикама, приказујући институционалне могућности учења и тестирања словеначког језика и сарадњу између инстанци укључених у овај процес у различитим срединама. Брикена Џафери и Гзим Џафери у свом чланку приказују истраживање о ставовима студената у Македонији према учењу страних језика, а нарочито енглеског језика као страног. Како анализа добијених резултата показује, студенти су претежно инструментално мотивисани (без сигнификантних разлика међу испитаницима женског и мушког пола), али истовремено и веома критични према својој успешности у учењу енглеског језика. Ова скупина радова завршава се чланком Андреје Жерајић и Немање Влајковића о факторима опште радне мотивације наставника страних језика у основношколском и средњошколском образовном систему, утврђеним на основу анкете спроведене на узорку наставника свих страних језика заступљених у школском систему Републике Србије (енглески, немачки, руски, француски, шпански, италијански).

На радове посвећене мотивацији надовезује се и чланак Биљане Милатовић о ефекту страха од страног језика као ометајућег афективног фактора у учењу (на основу мерног инструмента FLCAS – *Foreign Language*

proved to be a working mechanism for increasing motivation and for raising awareness of efficacious learning strategies.

The second part of the Edition is concerned with language skills development, translation, error analysis in foreign language usage, acquisition of linguistic knowledge, and games applied in teaching.

Gordana Aleksova is focused on the language skill of listening within the traditional and contemporary frame of foreign language teaching; she firmly states that listening represents the weakest link in the practical language teaching while simultaneously being the most widespread skill in the everyday communication. The author advocates the withdrawal from traditional forms of teaching within which this skill has been neglected and the implementation of well-formed, creative, and thematically diverse audio records, accompanied by pre-listening tasks, listening tasks, and post-listening tasks. Tanja Šotra deals with methodology and didactics of writing in French as a foreign language, starting from the two global phases in the development of writing strategies – school and academic writing. It is essential that the teacher initiate cognitive, metacognitive and socio-affective strategies on the part of the student, as well as individual and interactive variety of the acquired practices during every phase.

The following two articles deal with the translation teaching representing it as a special and essential skill included in the philological academic education. Julijana Vuletić analyses the status of translation as a teaching subject within the frame of studies of the German language and literature at the University of Kragujevac presenting some exercise examples of collocation translation as a particular translating problem. In addition, Deja Piletić is concerned with translation as well, but within the study program of the Italian language and literature at the University of Montenegro; the core of her article has to do with the analysis and classification of the most frequent errors in students' written translations.

Articles dealing with error analysis in the foreign language succeed the former chapter. Luciana Gvido Srempf elaborates on the most frequently occurring errors of Macedonian native speakers in the use of Italian prepositions, suggesting some interlingual and intralingual discrepancies as the cause of errors of substitution, addition or omission of certain elements. Marija Tereza Albano analyses lexical errors of Montenegrin students in the use of Italian as a foreign language, concluding that they appear in the form of substitution of the two words, creation of non-existent words or dysfunctional construction of expressions.

The next section of the Edition comprises the greatest number of articles dedicated to the role of lexis and grammar in the teaching of foreign

Classroom Anxiety Scale); један од неочекиваних резултата истраживања јесте пораст интензитета страха на вишим нивоима учења језика (међу студентском популацијом). У завршном тексту овог дела Зборника Ана Јовановић разматра питање развоја аутономије у процесу учења страног језика као и резултате примене технике за асистирано учење (*scaffolding technique*), која се у акционом истраживању које је ауторка спровела показала делотворним механизмом за интензивирање мотивације и стицање свести о ефикасности различитих стратегија учења.

Други део Зборника чине радови посвећени развоју језичких вештина, настави превођења, анализи грешака у употреби страног језика, стицању лингвистичких (граматичко-лексичких) знања, као и улози игара у настави.

Гордана Алексова у свом чланку посвећује пажњу језичкој вештини слушања у оквирима традиционалне и модерне наставе страних језика, у уверењу да је увежбавање ове вештине најслабија страна практичне наставе језика, док је, истовремено, ова активност и најзаступљенија у свакодневной комуникацији. Ауторка се стога залаже за одустајање од традиционалних форми наставе које ову вештину занемарују, пледирајући на примену осмишљених, интересантних и тематски разноврсних аудио записа, праћених задацима пре, за време и после слушања. Тања Шотра се у свом раду бави методиком и дидактиком писања на француском језику као страном, полазећи од две глобале етапе у развоју стратегија писменог изражавања – школском и академском писању. За наставника је важно да у свакој фази рада код ученика иницира примену когнитивних, метакогнитивних и социо-афективних стратегија, као и индивидуално и интерактивно варирање стечених навика.

О настави превођења као нарочитој вештини и неизоставном делу универзитетског филолошког образовања говоре наредна два чланка. Јулијана Вулетић анализира статус превођења као наставног предмета у оквиру студијског програма Немачки језик и књижевност на Универзитету у Крагујевцу и приказује неке примере вежбања посвећених превођењу колокација, као специфичног транслатолошког проблема. Деја Пилетић се такође бави наставом превођења, и то у оквиру студијског програма Италијанског језика и књижевности на Универзитету Црне Горе; централни део њеног прилога посвећен је анализи и класификацији најфреквентнијих грешака у писаним преводима студената.

На ово поглавље надовезују се радови посвећени анализи грешака у страном језику. Лучана Гвидо Сремпл пише о неким најфреквентнијим грешкама македонских изворних говорника у употреби италијанских

languages. Ana Vlasisavljević investigates the relationship between the theoretical models applied to the grammar description of L2, on the one hand, and the attitudes of philology students (prospective foreign language teachers) about the grammar instructions, on the other. Danka Sinadinović examines a variety of possibilities for learning lexis in context and reviews some of the most distinguished works within the domain in question. Furthermore, Dragica Žugic deals with vocabulary learning strategies revealing the results of empirical research on the frequency of use of different strategies among students learning English as a foreign language; according to the students, the key strategies of vocabulary acquisition involve listening to music in English and exploiting Internet material in English. Darja Mertelj exhibits the test results of Slovenian students and their adequate lexical choice; considering the unexpectedly poor test results, she proposes certain types of tasks that could enhance the efficacy of vocabulary self-study. Jakob Patekar explores the acquisition of fixed word order of English on the part of students speaking Croatian as the mother tongue which is characterized by relatively 'loose' word order of sentence constituents; he draws a conclusion that this interlingual distinction represents, by all means, a didactic challenge which can be solved not by implicit learning, but by raising awareness of the interlingual discrepancies, i.e. by explicit contrastive analysis. Biljana Babić presents a minimal morpho-syntactic dictionary of verbs in Serbian as a foreign language, which has appeared as an attempt to resolve some most frequent perplexities in learning grammar of Serbian as a foreign language.

The next two articles investigate the effects of introducing games in teaching a foreign language. Sonja Hornjak classifies games according to the number of participants, their age and their interests, as well as their level of knowledge, expected outcome and language skills employed in the game. Emilija Petrova Gjorgjeva and Snežana Kirova treat games as an essential and integral part of foreign language learning characterised by positive components, especially the form diversity and non-conventional features which enable more efficient motivation of students, develop their competitive spirit, cooperation and teamwork, as well as their aspirations to the set goals. The authors of this article point out a few didactic games suitable for English language teaching.

The Edition is completed by the articles dealing with bilingual teaching (CLIL – Content and Language Integrated Learning). Katarina Zavišin contrasts theoretical aspects of this teaching method with practical realizations of bilingual teaching in one Belgrade high school, highlighting their positive and negative effects. Valentina Tanjević and Raba Hodžić investigate the code switching phenomenon within the bilingual education advocating their strategic significance,

предлога, нудећи могуће интерлингвалне и интралингвалне разлоге који доводе до јављања грешака замене, додавања или изостављања елемената. Марија Тереза Албано анализира лексичке грешке црногорских студената у употреби италијанског језика као страног, констатујући да се оне најчешће огледају у употреби једне речи уместо друге, измишљању непостојећих речи као и погрешно конструисаних израза.

Наредни одељак овог Зборника, који уједно обухвата и највећи број чланака, посвећен је улози лексике и граматике у настави страних језика. Ана Влаисављевић у свом раду испитује однос између теоријских модела за приказ граматике у настави Л2, с једне стране, и ставова о граматичким инструкцијама које испољавају српски и британски студенти филологије (тј. будући наставници страног језика), с друге стране. У раду Данке Синадиновић испитују се различите могућности за контекстуално учење лексике и нуди преглед резултата неких најважнијих студија које су се бавиле овом проблематиком. Стратегијама учења вокабулара бави се и рад Драгице Жугић, у којем се приказују резултати емпиријског истраживања о фреквентности употребе различитих типова стратегија међу студентима који уче енглески језик као страни; како студенти наводе, они свој вокабулар развијају превасходно слушајући музику на енглеском језику и користећи садржаје на интернету. Дарја Мертел приказује резултате тестова италијанског језика за словеначке студенте у области адекватног одабира лексике; с обзиром на неочекивано слабе резултате, она у раду предлаже и неке типове задатака који би могли допринети самосталном и ефикаснијем усвајању вокабулара. Јакоб Патекар анализира проблематику усвајања строго утврђеног реда речи у енглеском језику од стране ученика са матерњим језиком хрватским, као језиком са релативно слободним редоследом реченичних елемената, констатујући да ова међујезичка разлика свакако представља дидактички изазов који се не може решити имплицитним поучавањем већ развијањем свести о различитостима, односно експлицитним контрастирањем. Биљана Бабић приказује морфолошко-синтаксички минимални речник глагола српског језика као страног, настао као покушај да се разреше неке најчешће недоумице у савладавању граматике српског језика.

Следеће поглавље обухвата два рада која испитују улогу игара у настави страних језика. Соња Хорњак нуди класификацију игара на основу броја учесника у игри, узраста ученика и њихових интересовања, нивоа знања, очекиваног циља и језичких вештина које се у игри користе. Емилија Петрова Ђорђева и Снежана Кирова игру такође сматрају неопходном техником у учењу страних језика, коју одликују бројне позитивне

whereas Snežana Stavreva Veselinovska examines integrative teaching context within the subjects The world around us and English language for the third grade of nine-year primary education program, primarily from the ecological perspective.

With an assurance that the above mentioned 28 articles significantly contribute to the glotodidactic research and offer new perspectives for various theoretical ventures, empirical studies and practical suggestions for learning and teaching of foreign languages, we hope that all the interested parties reading and evaluating the Edition will do it with profound pleasure.

JulijanaVučo and Olivera Durbaba
Belgrade, July, 2012

компоненте, међу којима се истичу разноврсност форме и неконвенционални карактер, захваљујући чему се повећава мотивација за учење и рад, развија такмичарски дух, способност за сарадњу са другима и тимски рад, као и стремљење ка постављеном циљу. Ауторке у свом раду приказују и неколико дидактизованих игара погодних за наставу енглеског језика као страног.

Зборник се завршава радовима посвећеним билингвалној настави (CLIL – Content and Language Integrated Learning). Катарина Завишин упоређује теоријске основе овог вида наставе са практичном реализацијом билингвалне наставе у једној београдској гимназији, указујући на њене позитивне и негативне ефекте. Валентина Тањевић и Раба Хоџић испитују појаву прекључивања кодова у оквиру билингвалног образовања залажући се за уважавање њиховог стратегијског значаја, док Снежана Ставрева Веселиновска истражује интегративни наставни контекст у оквиру предмета Моја околина и Енглески језик за трећи разред деветодогодишњег основног образовања, и то примарно са аспекта еколошке едукације.

У уверењу да ових 28 радова представља значајан допринос плотодидактичким истраживањима, отварајући перспективе за нова теоријска промишљања, емпиријска проучавања и практична решења за учење и наставу страних језика, уреднице овог тома Зборника са задовољством га препуштају суду стручне и друге заинтересоване јавности.

Јулијана Вучо и Оливера Дурбаба
У Београду, јули 2012.

ОПШТЕ ТЕОРИЈЕ УЧЕЊА И
НАСТАВА СТРАНИХ ЈЕЗИКА

/

GENERAL THEORIES OF
FOREIGN LANGUAGE
LEARNING AND TEACHING

Данијела Љубојевић

ОШ „Коста Абрашевић” Београд

КОНСТРУКТИВИСТИЧКА ПАРАДИГМА КАО НОВА ТЕОРИЈСКА ОСНОВА ЗА УСВАЈАЊЕ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Сажетак

Претходних двадесетак година конструктивизам је нашао широку примену у многим наукама. У глотодидактици се његови принципи увелико примењују као део новог приступа усвајању страних језика кроз групни рад, пројектно учење, вршњачко оцењивање, истицање аутономије ученика, поштовања различитих стилова учења и усвајања језика. С обзиром да је већ нашао свој пут ка многим наставницима, а у нашој литератури слабо обрађиван, циљ овог рада је да представи основне принципе конструктивистичке парадигме као теоријске основе за приступ проучавању проблема усвајања страног језика. Основне идеје конструктивистичке парадигме ће бити обједињене у једном моделу приступа настави страних језика који овим радом предлагемо.

Кључне речи: конструктивизам, усвајање страних језика, конструктивистички модел, аутентичност, контекст, вишеструке перспективе.

1. Увод

„Различити приступи учењу и различити облици подучавања – од имитације, инструкције до откривања и сарадње – одсликавају различита очекивања и претпоставке о ученику – од његове улоге глумца, познаваоца, грађевинара личног искуства, до колаборативног мислиоца”

Цером Брунер, *Култура образовања*

У стручној литератури из области образовања у последњих двадесетак година често се сусрећу појмови “конструктивизам” и “конструктивистички”, али њихово значење углавном остаје

неразјашњено или нуди вишезначна разумевања¹. У психологији и педагогији су постали кључне речи када се говори о реформи образовања и представљају најновији тренд у изради курикулума. Када је у питању методика наставе, они се повезују са учењем које је окренуто ученику или са пројектним учењем, а највећу употребу за сада имају када је реч о учењу на даљину или електронском учењу. Разлог за овако шаренолику примену ових термина представља и широк опсег поткатегорија у оквиру самог конструктивизма којих је према неким ауторима чак шест: социјални конструктивизам, радикални конструктивизам, социјални конструкционизам, информационо-процесиони конструктивизам, кибернетички или системски конструктивизам, и друштвено-културални конструктивизам (Steffe и Gale 1995: xiii). Упркос разним применама и значењима које носи, конструктивизам је од првобитних спорадичних идеја о алтернативном приступу теорији сазнања и учења, успео да се дефинише као теорија са јасно постављеним основним принципима који су примењиви у свим областима учења и сазнања, а на велики одјек наилази и у области усвајања страних језика. Конструктивизам је оштра реакција на све досадашње „традиционалне” теорије и инсистира на темељној ревизији свих поставки које су до сада сматране објективним и научним. С обзиром да представља новину и да још увек није искристалисано шта се подразумева под конструктивизмом у теорији усвајања страних језика, а у нашој литератури нимало обрађивано, циљ овог рада је да представи основне принципе конструктивистичке парадигме као теоријске основе за приступ проучавању проблема усвајања страног језика са посебним освртом на теорије дечијег развоја Жана Пијажеа, Лава Виготског и Џерома Брунера које су добиле ново значење у конструктивистичком светлу. Циљ овог рада је не само да ове принципе детаљније повеже са усвајањем страног језика, већ и да на крају представи импликације за наставу које су се наметнуле на основу разматрања конструктивистичке парадигме у виду схематизованог приказа конструктивистичког модела усвајања страног језика.

1 О различитим значењима појма “конструктивизам” у различитим научним дисциплинама в. Стојнов, 2005: 71-72.

2. Појам конструктивизма и основни принципи

Конструктивизам се бави теоријом сазнања и учења. Уопштено говорећи, конструктивисти полазе од идеје да „оно што мислимо да је објективно знање представља резултат перспективе” (Гојков 2007: 583) и да постоје различити ставови према спољашној стварности. Однос реалности и учења у конструктивизму се може описати кроз следећа три става:

- реалност постоји објективно, али не може да уђе у ученикову главу цела извана, већ мора да се реконструише изнутра мало по мало приликом сусретања са раније недекодираним подацима (Spigo, 1991)
- ... и успех зависи од тога шта је раније било конструисано, односно у којој мери је ученик усвојио раније обрађиване садржаје (Брунер, 1996)
- постоји интерсубјективно и сваки ученик мора да је реконструише самостално, али то има највише ефекта као друштвена, а не као индивидуална радња (Виготски, 1996).

Једна од основних претпоставки конструктивизма је да је стварност зависна од људске менталне активности и зато се вреднује сâм процес стицања знања, односно наставни процес. Вредновање сагледава оне резултате подучавања и учења где су ангажовани интелектуални процеси и конструкције знања који траже мишљење вишег реда јер је акценат на конструкцији знања, а не на репродукцији. Средина за учење и поучавање је од великог значаја и одликује се аутентичношћу (постављају се реални проблеми и аутентичне ситуације), разноврсношћу контекста (проблеми се представљају и сагледавају кроз многоструке повезаности) и различитошћу перспектива (проблеми се уочавају и решавају из различитих аспеката и различитих гледишта) (Ђукић 2008). Поред овога, настава мора бити укореењена у неки значајан контекст стварног света. Ђукић (2008: 113) објашњава да су аутентичност (релевантност) задатака и контекстуално поучавање и учење од великог значаја и користи за ученике у њиховом стварном животу и свету.

У даљем раду ће бити речи о неким идејама Жана Пијажеа, Лава Виготског и Џерома Брунера које су допринеле развоју конструктивизма као нове теорије значајне за усвајање Л2 .

3. Жан Пијаже (1896 - 1980)

Иако постоје различити ставови о томе да ли Пијажеова теорија припада конструктивистичкој теорији сазнања или не (в. Стојнов 2005: 63), одређени елементи Пијажеовог рада се могу посматрати у светлу конструктивистичке парадигме захваљујући новим читањима и интерпретацијама. Најзначајнији међу њима је фон Гласесфелд (von Glasesfeld) који је указао да Пијажеови најпознатији концепти адаптација, асимилација и ре-презентација предмета могу да имају другачије значење него што се до сада мислило (von Glasesfeld, 1995) и у вези су са развојем интелигенције што је од значаја за усвајање страног језика.

У Пијажеовој теорији развоја језик се посматра као део општег когнитивног сазревања и оно што дете научи о језику је одређено знањем које дете већ има о свету. Постоје две развојне фазе код детета у стварању појма о неком предмету. Прва се односи на координирање сензорних-моторних сигнала (рука - око), а друга на конструисање структуре, тј. репрезентацију објекта. Репрезентација објеката је способност представљања објеката који тренутно нису присутни, а којих се особа може сетити, тј. објекат из спољашње средине се преноси на унутрашњи план и постаје ментална репрезентација. Фон Гласесфелд објашњава да “*re-presentation is always the replay, or re-construction from memory, of a past experience and not a picture of something else, let alone of the real world*” (von Glasesfeld 1995: 59). Ре-презентације у сензо-моторној фази су још увек везане за одређене предмете, али се у репрезентационој фази оне генерализују и ове нове структуре омогућавају детету да примењује симболичке функције (мишљење, говор, снови), међу којима је језик најважнија. То значи да пас који је у првобитној фази имао увек исти изглед и био један - једини конкретан пас ког је дете видело, у овој фази је симбол-реч за псе уопште (Стојнов 2005: 61).

Овде постоји одређена аналогија са усвајањем вокабулара. У појединим ситуацијама разумемо неке речи када их читамо или чујемо, али не умемо да их употребимо при писању или говору. Можемо да их препознамо, али не и да их поново презентујемо, тј. ре-презентујемо.

Такође је и усвајање језика у директној вези са Пијажеовим концептом ре-презентације објекта, односно са реконструисањем структура познатијим као „сталност објекта” – објекат не престаје да постоји за дете уколико му је нестао из видног поља (Стојнов 2005: 60-61). За усвајање језика је ово значајно јер се речи не користе само како би имале одмах ефекта или приказивале тренутно стање, већ се говор може разумети као “a sequence of symbols that have to be interpreted conceptually, rather than as a signal associated with a physical reaction” (von Glasesfeld 1995: 60).

Горе наведени појмови адаптације и репрезентације анализирају на овај начин представљају основу за неке од основних конструктивистичких принципа: принцип вишеструких перспектива и различитост у конструисању стварности који указује на то да се поимање објекта креће од појединачног и конкретног, али се завршава општом и индивидуалном менталном репрезентацијом која може имати различите облике у зависности од посматрача.

Пијажеово схватање когнитивног развоја има великог утицаја на учење и наставу и представља основу за развој учења путем открића и хеуристичког модела наставе (Ристановић 2006, 2007). Најзначајније импликације за наставу страних језика су:

- инсистирање на откривању, трансформацији, разумевању и стварању структура (граматичких и функционалних)
- развијање унутрашње мотивације
- акцелерација развоја интелигенције помоћу увођења когнитивних конфликта код субјекта јер су изложени различитим језичким системима и културама
- развијање когнитивних схема утиче на разумевање градива (прилагођено према Ристановић 2007: 480).
- На основу идеја које је изнео Пијаже, своје теорије су касније развијали Лав Виготски и Џером Брунер као што ћемо видети у даљем раду.

4. Лав Семјонович Виготски (1896-1934)

За само десет година професионалног рада, Л.С. Виготски је за собом оставио велики број дела која се тек сада откривају. Његов

допринос науци је велики, а у овом раду је тежиште само на неким идејама које се могу посматрати у светлу конструктивистичке парадигме. Виготски сматра да развој говора код детета, па и усвајање страних језика, утиче на мишљење и мења га на тај начин што га реорганизује и претаче у нове форме (конструише и реконструише), а у марксистичком маниру он истиче утицај практичне делатности и културе. Иако се његов рад наставља на рад Жана Пијажеа, они се коренито разликују по поимању односа стварности, јер Виготски наглашава значај интеракције друштвених, културно-историјских фактора, а језик је најзначајније средство социјалне интеракције. Због оваквог става се Виготски често сматра зачетником социјалног конструктивизма.

Главна тема која прожима његов теоријски опус, поред утицаја друштвеног окружења на развој говора, јесте и да говор утиче на развој мишљења и развој когнитивних способности. Виготски, као прави конструктивиста, недвосмислено указује да „развој говора код детета утиче на мишљење и мења га” (Vigotski 1996b: 208), односно „развој говора реорганизује мишљење, претаче га у нове форме” (Vigotski 1996b: 213). Такође гледа позитивно на усвајање страних језика. У свом чланку објављеном 1928. године *Прилог питању вишејезичности на децјем узрасту*, Виготски оповргава теорију негативног утицаја једног језика на други коју је предложио Епштајн. Епштајн сматра да „полиглосија... неизбежно омета мишљење” (Vigotski 1996b: 262), чему се Виготски успротивио и навео низ истраживања која иду у прилог теорији по којој усвајање страних језика заправо развија мишљење и когнитивне способности (Vigotski 1996b).

Питање вишејезичности детета сада није само питање чистоте матерњег језика детета у зависности од утицаја другог језика. Ово последње питање је само део сложенијег и ширег питања које обухвата опште учење о развоју говора код детета с целокупним богатством психолошког садржаја, које се обично ставља у овај појам. Укупни говорни развој детета у целини, а не само чистота његовог матерњег језика,

затим целокупни интелектуални развој детета и, најпосле развој карактера и емоционални развој – у свему томе се одражава непосредни утицај говора. (Vigotski 1996b: 266)

Иако указује на значај вишејезичности у свеукупном развоју детета, Виготски на крају чланка оставља нека отворена питања на која ће каже, тек будућа истраживања одговорити. Наводи да су већ тада постојале индиције да „не само интелектуални развој детета већ и формирање његовог карактера, емоције и личности у целини налазе у непосредној зависности од говора, па се према томе, ... мора открити и веза с двојезичношћу или монолингвалношћу” (Vigotski 1996b: 267).

Најзначајнија разлика између идеја Жана Пијажеа и Лава Виготског лежи у схватању улоге стварности и дететовог искуства. Пијаже изоловано посматра развој дечијег говора и мишљења, ван праксе, што му Виготски замера и каже да „одсуство стварности и однос детета према тој стварности, тј. одсуство дететове практичне делатности” (Vigotski 1996a: 58) одређују целокупну Пијажеову терију. Виготски, с друге стране, наглашава улогу окружења и практичне делатности у развоју интелекта детета:

Ж. Пијаже тврди да ствари не усавршавају интелект детета. Али видели смо да у стварној ситуацији, тамо где је егоцентрични говор детета повезан с његовом практичном делатношћу, тамо где је он повезан с мишљењем детета, ствари доиста утичу на развој његовог интелекта. Ствари - то значи стварност, али не стварност која се пасивно одржава у дечјем опажају и коју дете сазнаје са апстрактног становишта, него стварност с којом се оно среће у својој пракси. (Vigotski 1996a: 48-49)

Због наглашавања друштвене основе и окружења у ком се дете налази, тј. културе, Виготски се често сврстава у социјалне

конструктивисте. Виготски сматра да „развој говора, пре свега, приказује историју формирања једне од најважнијих функција културног понашања детета која се налази у основи акумулације његовог културног искуства” (Vigotski 1996b: 129). Треба нагласити да и Пијаже сматра да постоји друштвена функција говора, али је то у каснијим фазама, односно након седме године, а до тада је дететов говор егоцентричан. У сваком случају, оно што нас интересује као наставнике страног језика, је да се, и према Пијажеу и према Виготском, учење након седме године (када деца почињу са наставом страних језика) може остварити у социјалној интеракцији па је у складу са тим развијена и метода кооперативног учења. У кооперативном учењу акценат је на учењу у групи или у паровима, тј. социјалној интеракцији. Идеја водиља у овом приступу је да ученици развијају комуникативне компетенције у језику тако што међусобно конвертирају у социјалним или педагошким структурираним ситуацијама (Richards и Rogers 2001: 194).

У вези са овим је и концепт „зоне наредног развоја” који је увео Виготски и представља ниво перформансе до ког ученик може да стигне уколико му у интеракцији помаже напреднији саговорник (Vigotski 1996a: 186). То би у пракси значило примењивање разних говорних стратегија како би се створила подршка за ученика да разуме и користи језик (нпр. понављање, поједностављење, пружање исправног модела, итд.) Поред оваквих стратегија, значајно место у настави страних језика треба да заузима групни рад и рад у пару јер ће једино применом оваквог облика рада доћи до усвајања језика. Ову идеју је касније елаборирао Брунер и она се јавља под термином *scaffolding*.

5. Џером Брунер (1915 -)

За разлику од Пијажеа и Виготског, име Џерома Брунера се директно везује за конструктивизам и сматра се да је један од зачетника конструктивистичке педагогије. Он се надовезује на рад Пијажеа и Виготског, али највише од свих наглашава улогу друштвеног окружења и културе. Брунер износи свој став да структуре у мозгу

доживљавају стварност кроз културолошке производе, попут језика и друге симболичне системе. „Kultura oblikuje um, osigurava oruđe kojim konstruiramo ne samo naše svjetove, već i razvijamo samo-koncepciju te spoznajemo vlastite sposobnosti” (Bruner 1996: 10).

Према Брунеру, ученик може да узме активно учешће у процесу учења уколико се настава организује на тај начин да подржава учење путем открића. Ова врста учења захтева од ученика да самостално доноси закључке индуктивним путем и долази до сазнања, да не буде само пасивни слушалац-рецептор онога што наставник излаже, и треба да постављен проблем процесира у оквиру својих когнитивних способности, што доводи не само до повећања квалитета знања и његове трајности већ и развијања интелектуалних способности (Ристановић 2006: 155). У настави страних језика је овај приступ све актуелнији, тако да многи аутори обрађују граматичке партије на тај начин што од ученика очекују да сами доносе опште закључке о правилима на основу примера које наставник зада. У нижој настави се цео концепт усвајања правила своди на дечије доношење закључака о њима, а наставник ни у једном тренутку не треба експлицитно да се бави граматиком нити да објашњава граматичке појмове. Метода *Silent Way* Калеба Гатења се наставља на традицију Брунера, тј. учење се посматра као креативна активност пуна разних открића у којој се решавају проблеми. Ученик је активни учесник, а није пасивни слушалац у клупи. Брунер сматра да су велике користи од учења вођеног откривањем јер доводи до повећања интелектуалне потентности, пребацује се акценат са спољашње на унутрашњу награду и долази до очувања меморије (Richards и Rogers 2001: 81).

За разлику од Пијажеа који сматра да постоје фазе у развоју које се не могу прескакати и подучавање треба да буде такво да одговара когнитивном стању развоја ученика, Брунер негира постојање било каквих фаза и инсистира на приказивању шире слике ученику у коју ће се детаљи уклопити касније. Чак иде много даље и верује да се и најкомплекснији садржаји могу презентовати ученику уколико се одабере добар приступ: „[...] bez obzira na složenost nekog područja znanja, uvijek ga se može prikazati na načine koji ga čine dostupnim kroz manje složene procese. [...] svako dijete, bez obzira na dob, može

poučavati svaki predmet u nekom pristupačnom obliku” (Bruner 2000: 11). У том правцу је и његова теорија о спиралном курикулуму која заговара идеју да наставници подучавају ученике користећи се оним што ученици већ знају и како би сами надограђивали знање.

У конструктивистичком маниру о вишеструким перспективама је и Брунерова подела на начине преко којих ученик може да спозна свет око себе, а у зависности од развојног стадијума: проактивни (моторички), иконографски и симболички начин учења (ре-презентације). Моторички се односи на употребу моторичких вештина помоћу којих људи рукују предметима (нпр. уче да возе ауто, бицикл, користе компјутер). Код иконичког учења се замишљају слике, а симболички се односи на употребу арбитрарних знакова и симбола у које спада и језик (Стојнов 2005: 67). Пример практичне примене у настави страних језика био би када се обрађују просторије у кући: ученици праве макету куће (моторичка), обележавају на макети називе просторија, анализирају разне слике (иконичка) или читају текстове и затим дискутују о њима (симболичка). Прогрес за Брунера представља овладавање овим ре-презентацијама од моторичке, преко иконичке до симболичке. Оваквим својим приступом настави Брунер је извршио велики утицај на свог ученика неуропсихијатра и психолога Хауарда Гарднера који је познат по својој теорији вишеструке интелигенције.

Још једна карактеристика Брунеровог конструктивистичког приступа је *scaffolding*. Појам *scaffolding* је преузет из друштвено-културалне теорије, а наставља се на традицију Виготског, и према њему се учење дешава у дијалогу, тј. усвајање страног језика се врши у интеракцији, а не као резултат интеракције. *Scaffolding* се дефинише као интерпсихолошки процес у коме ученици усвајају знање дијалошки, односно, то је процес у коме један говорник (експерт или почетник) помаже другом говорнику (почетнику), да савлада неку вештину коју не би могли да савладају самостално (Ellis 2008: 235). Вуд, Брунер и Рос су навели неке карактеристике *scaffolding-a* да би објаснили како друштвена интеракција може да помогне деци да усвоје нове језичке облике и функције:

1. заинтересованост ученика за задатак
2. поједностављење задатка
3. спровођење циља до краја

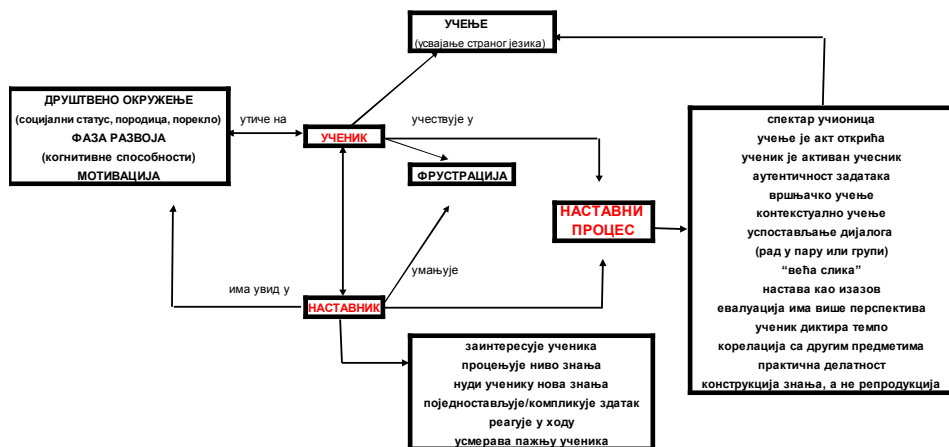
4. означавање критичних тачака и дискрепанција између онога што је речено и идеалног решења
5. контролисање фрустрације док траје решавање проблема
6. показивање идеализоване верзије како треба. (Wood, et al 1976, наведено у Ellis, 2008: 235)

Да закључимо: Брунеров допринос конструктивистичкој парадигми, значајан за усвајање страних језика, огледа се у наглашавању друштвеног окружења, тј. културе, надоградње знања, организације наставе у којој ће ученик учити путем открића а где ће му увек бити представљена „шира слика” уз три различите врсте менталних ре-презентација и успостављањем облика рада у коме ће дете ступати у дијалог са другима.

6. Конструктивистички модел усвајања страног језика

У претходним поглављима су приказане основне карактеристике конструктивизма које су се јавиле у радовима Жана Пијажеа, Лава Виготског и Џерома Брунера. На основу већ споменутих идеја и личног вишегодишњег искуства у настави, сматрамо да би уопштени модел за наставу страних језика у конструктивистичком маниру требало да изгледа на следећи начин:

Слика 1.



Према овом моделу, усвајање страног језика се налази на самом врху процеса учења и означено је као учење. Много фактора утиче на учење језика: сами ученици, наставници који им предају и организација наставе. Ученици у учионицу уносе разне утицаје из друштва које их окружује, пре свега породице, социјалног статуса и положаја, различите когнитивне способности и различиту мотивисаност. Наставник треба да има увид у све то и да процени стање ученика. На основу те процене организује наставу тако што ће смањити ниво фрустрације код ученика, заинтересовати га, усмерити му пажњу, проценити ниво знања на основу ког ће даље понудити нова знања, поједностављиваће/компликоваће задатке, тј. реаговаће у ходу и мењаће ток часа у зависности од успешности решавања задатка.

И овај модел усвајања језика се занима на тријади ученик-наставник-наставни процес, али наглашава улогу наставног процеса како би учење достигло своје максималне вредности. Наставни процес треба да има следеће карактеристике:

- **Час је спектар учионица** - садржаји се обрађују на различите начине и у складу са теоријом вишеструких интелигенција по којој се материјали бирају према типу интелигенције деце, нпр. уколико ученици припадају музичком типу са њима ће се обрада новог садржаја урадити кроз песму или риме, математичко-логичком типу ће се приступити преко схема и самосталног закључивања о граматичким правилима, итд.
- **Учење је акт открића** – граматичка правила се не предају већ се ученику допушта да самостално „открије” како се граде времена или користе неки облици.
- **Ученик активно суделује у наставном процесу** – принцип активне наставе подразумева да се учење одвија кроз учениково учешће на часу тако што припрема презентације/кратка излагања у зависности од нивоа (нпр. о својој породици, пријатељима, омиљеној храни или музичкој групи), поставља питања у вези са темом која се обрађује, учествује у пројектним задацима (нпр. направити кућицу од картона са просторијама и написати на страном језику називе тих просторија), самостално ради на портфолиу који предлаже за оцењивање. Активно учествовање

се односи и на **практичну делатност**, када ученик усваја језик кроз низ практичних активности (израде макета, прављење оригамија, одлазак у школске обиласке), али и буквалне физичке активности према методи TPR (*total physical response*) када ученици раде на основу вербалних наредби. Усвајање језика на раном узрасту је блиско повезано са практичном делатношћу јер ученици не умеју да апстрахују појмове у том периоду већ све повезују са својим искуством.

- **Ученику се задају аутентични задаци релевантни за њега** - како би ученици усвојили језик изворних говорника, у настави се користе аутентични материјали попут чланка из часописа, новина или снимци радио и ТВ емисија, фокус је на стварним догађајима, читају се оригинална књижевна дела, писање се усмерава ка стварним особама, оцењивање се врши на основу реалних ситуација (Richards 2001: 110). Карактеристично за овакве приступе је да се избегава оцењивање ајтема са понуђеним одговорима већ се тражи од ученика да сами осмисле и дају одговор. На тај начин се ученицима пружа могућност да употребљавају језик симулирајући реалне ситуације и да буду оцењени њихови покушаји да то учине.
- **Знање се представља у контексту, као надоградња онога што се већ обрађивало** - уколико је потребно дриловати неку граматичку структуру, онда је најбоље поставити смислене, контекстуализоване и умерено аутентичне задатке, нпр. у виду кратких дијалога вежбати одрични облик тако што се исправљају нетачне реченице, додати реченице које би појасниле ситуацију или исправљати граматичке грешке у тексту.
- **Ученици у дијалогу конструишу своје знање** – када ученици у пару/групи раде неки задатак они се допуњују и усвајају нове облике које нису претходно знали како би остварили бољу комуникацију или напредовали. Ово представља основу вршњачког учења.
- **Настава је изазов** – новине, иновације, откривања, интересантан приступ и харизматичан наставник доста доприносе успеху усвајања страног језика.

- **Евалуација има више перспектива** – наставник није једина особа која процењује знање ученика. Ученици од самог почетка учења језика треба да развију критички однос према свом знању и учењу кроз самоевалуацију, и да умеју да процене своје другове кроз вршњачко оцењивање. Поред самооцењивања, вршњачког оцењивања и наставникове процене знања, треба често узети у обзир и процену других наставника.
- **Ученик диктира темпо** – шаренолики састав одељења према когнитивним способностима ученика (*mixed-ability classes*) представља проблем наставнику јер не може подједнако ни да пружа ни да тражи знање. Ученик ће најбоље напредовати уколико прати свој темпо учења и у складу са својим могућностима; наставник треба да оцењује напредак у односу на почетно стање, а не у поређењу са другим ученицима.
- **Акценат је на конструкцији знања, а не на репродукцији**, и зато ученицима треба задавати задатке у којима би они осмишљавали одговоре на основу старог и новог знања. Пошто не постоји само један тачан одговор, ученици конструишу ново знање које се разликује од оног које конструишу други ученици. Такви задаци су: давање одговора на питања, писање састава/кратких приказа/прича/песама, дебате, драмске изведбе, интервјуи, усмене презентације, итд.
- **Знање се представља као „већа слика”** чије делове ученик сам уклапа попут слагалице. Наставник не треба на часу да изговара само реченице за које је сигуран да граматички и лексички ученик може да разуме. Напротив, треба да унесе у учионицу спонтани и аутентични говор коме би ученици били изложени у реалним ситуацијама.
- Ради применљивости знања, **наставников задатак је да наставу страних језика што више повеже са другим предметима** јер ће једино у тој корелацији усвојени страни језик добити прагматичну вредност. Један од за сада успешних приступа оваквој настави је *CLIL (Content and Language Integrated Learning)* према коме се садржаји других нејезичких предмета уче у оквиру наставе страног језика.

7. Закључак

Да би било које учење било успешно, па и када је страни језик у питању, потребно је да ученици позитивно прихвате сâм концепт учења и да буду отворени за сарадњу. Ради остварења тог циља, наставник треба да организује наставни процес на тај начин да ученика несвесно увуче у учење и представи то као нормалан процес когнитивног развоја. У том случају, теорија која пружа нека од решења како приступити овом проблему је конструктивизам. Конструктивизам нас премешта из наше тачке гледишта у другу перспективу и ако почнемо да сагледавамо ствари из угла наших ученика и схватимо њихове потребе, па у складу са тим организујемо наставу, ученици ће се у учионици осећати „на свом терену”. Стојнов нас упозорава да „демократизација образовања и васпитања пре свега треба да тежи мултиперспективизму-толеранцији сапостојања и истовременог неговања различитих перспектива” (Стојнов 2005: 251). Уколико се не потрудимо да разумемо другу страну, учење нема велику перспективу:

Неретко наставници и родитељи говоре ученицима да нису довољно образовани, заинтересовани, одговорни или вредни. Ученици овакве квалификације доживљавају као неправедне, ирелевантне или патронизујуће. У тензијама које каткад поизилазе из конфронтација две стране, које инсистирају на својим гледиштима, ретко долази до напретка. Много чешће долази до непремостивог јаза и перпетуирања неразумевања. (Стојнов 2005: 257)

Како се ово не би дешавало, потребно је ревидирати основне идеје традиционалне наставе и усмерити их ка новим потребама ученика. Заокрет у односу на традиционалну наставу представљају и друге идеје које нуди конструктивистичко схватање учења, а које се могу пронаћи у радовима Пијажеа, Виготског и Брунера:

- Учење је активан и динамичан процес у ком ученик користи чулне инпуте и реагује на стварност око себе тако што конструише значење.

- Чулни инпути (опажаји и искуство) нису довољни сами по себи јер је конструкција знања когнитивне природе.
- Језик је најзначајније средство конструкције знања.
- Учење се остварује дијалошки и искуствено у интеракцији са другима.
- Не уче се изоловано чињенице и подаци, већ се мора обратити пажња и на контекст.
- Учење треба да развије мишљење вишег реда.
- Градиво се ученицима презентује као надоградња на оно што ученик већ зна.

На основу споменутих идеја које чине окосницу конструктивистичког приступа настави страних језика, у овом раду је предложен модел који интегрише основне принципе конструктивизма у наставни процес како би фацилитирали учење и допринели успешности усвајања страног језика. Модел је настао деконструкцијом традиционалног троугла ученик – наставник - наставни процес и његовом поновном конструкцијом у тријаду где се центар пажње пребацује са самог ученика на ученика у наставном процесу где се учење дешава.

Будући да конструктивизам тек ступа на сцену и да је углавном теоријског карактера, оставља се много простора за емпиријска истраживања. Чињеница је да нешто радикално треба да се промени у образовању, јер статистички подаци са међународних тестирања указују да наши ученици не умеју да примене своје знање. У настави страних језика су ови принципи већ мало присутни кроз примену метода попут кооперативног учења и комуникативне методе, форсирања групног облика рада и рада у пару кроз пројектно и вршњачко учење, скоро потпуног одсуства фронталног облика рада, и употребу модерних технологија (Интернета, учења на даљину, аудио-визуелних наставних средстава, презентација). У поређењу са традиционалном граматичко-преводном наставом која је доминирала доста дуго нашим учионицама, резултати су несумњиво на страни ових промена, али би били још бољи уколико би се конструктивистичка теорија потпуно интегрисала у наставну праксу.

Листа референци:

- Bruner, J.S. (1996). *The Culture of Education. USA: Harvard University Press.*
- Đukić, M. (2008). Konstruktivistička evaluacija nastave: Didaktičke implikacije. *Zbornik odseka za pedagogiju* 21/22. Novi Sad: Filozofski fakultet. 107-117.
- Gojkov, G. (2002). Конструктивизам као епистемолошко-методолошка основа постмодерне дидактике 1. *Pedagogija* XL, 4. 27-50.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition, Second Edition.* Oxford: Oxford University Press.
- Милановић, К. (2009). Класици педагогије - Џером Брунер. *ПИЛ билтен* 3. 2-5. Преузето са: www.microsoftsr.rs/download/obrazovanje/pil/.../PiL_bilten_2009_03.docx [19.08.2010].
- Richards, Jack C. и Theodore S. Rodgers. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Ристановић, Д. (2007). Теоријско-методолошки аспекти хеуристичког модела наставе. *Педагогија* LXII, 3. 475-483.
- Ристановић, Д. (2006). Елементи психолошких основа хеуристичког модела наставе. *Узданица 1-2. Јагодина: Педагошки факултет.* 155-165. Преузето са: www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Uzdanica%20PDF/Uzdanica1.pdf [19.08.2010].
- Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M.J., & Coulson, R.L. (1991). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology*, 31 (5). 24-33. Преузето са: http://phoenix.sce.fct.unl.pt/simposio/Rand_Spiro.htm [09.08.2010].
- Steffe, L., Gale, J., eds. (1995). *Constructivism in Education.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Стојнов Д. (2005). *Од психологије личности ка психологији особа (Конструктивизам као нова платформа у образовању и васпитању).* Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Vigotski, L. (1996a). *Problemi opšte psihologije* (Sabrana dela, tom II). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, L. (1996b). *Problemi razvoja psihe* (Sabrana dela, tom III). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: a way of knowing and learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Wood, D., J. Bruner, and G. Ross. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17: 89-100.

Danijela Ljubojevic

CONSTRUCTIVISM AS A NEW THEORY IN SLA

Summary

Although 'constructivism' and 'constructivist' have emerged in education in the last 20 years, their meanings have not been clearly determined. Constructivism has been developed as a theory of knowledge and has been applied in different scientific fields. Group work, projects, peer assessment, learner's autonomy, different learning styles in language acquisition are just some examples of constructivist perspective in the methodology of language teaching. Since many teachers have already embraced constructivism as a basis for their teaching, the aim of this paper is to present the basic principles of the constructivist paradigm as a possible approach to providing explanation for SLA. These principles are found in the works of Piaget, Vygotsky and Bruner. In the end, the basic constructivist ideas are presented via the model of SLA proposed by this paper.

РАНО УЧЕЊЕ
И УСВАЈАЊЕ ЈЕЗИКА

/

EARLY LEARNING AND
LANGUAGE ACQUISITION

Nataša Košuta

Filozofski fakultet, Sveučilišta u Rijeci

Sanja Vičević

TOŠ-SEI Belvedere

KOMUNIKACIJSKE STRATEGIJE, RANO UČENJE STRANOGA JEZIKA I EUROPSKI JEZIČKI PORTFOLIO

Sažetak

U ovom se radu, na temelju istraživanja provedenoga među učenicima od drugoga do četvrtoga razreda osnovne škole, problematizira učestalost korištenja komunikacijskih strategija u ranom učenju njemačkoga i engleskoga jezika.

Komunikacijske strategije definirane su prema Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike (ZEROJ), a kao polazište za istraživanje uzet je Europski jezični portfolio (EJP) za učenike od 7 do 11 godina. Odgojno-obrazovna uloga EJP-a, te smjernice koje daje ZEROJ za oblikovanje nastave stranih jezika u osnovi su suvremene kurikulumске politike usmjerene k razvijanju kompetencija.

Na promišljanje o potrebi integriranja EJP-a u nastavni proces ranoga učenja stranoga jezika upućuju i rezultati ovoga istraživanja dobiveni opažanjem te provedbom upitnika za samoprocjenu.

Ključne riječi: rano učenje stranoga jezika, komunikacijske strategije, ZEROJ, EJP od 7 do 11 godina, samoprocjena, Nacionalni okvirni kurikulum (NOK)

1. Uvod

1.1. Kurikulum kao odgojno-obrazovni okvir

Društveni, ekonomski i politički razvojni trendovi pridonijeli su potrebi osmišljavanja suvremenoga načina odgoja i obrazovanja koju tradicionalni kurikulum nije mogao zadovoljiti. Naime, u tradicionalnom poimanju kurikulumu naglasak je bio na prijenosu znanja, dok je danas učinjen pomak s prijenosa znanja na razvoj kompetencija (Vijeće za nacionalni kurikulum 2007:11; MZOŠ 2010:11). Dominantan trend tako

postaje definiranje konkretnih i mjerljivih obrazovnih ishoda (Vican, Bognar i Previšić 2007:157), a kurikulum postaje okvir za nov pristup odgojno-obrazovnom sustavu koji treba odgovoriti na aktualne zahtjeve i potrebe društva (Previšić 2007:15; Sekulić-Majurec 2007:355).

S tim u vezi Vijeće Europe je već 2000. definiralo niz strategijskih ciljeva (Commission 2001) te u sljedećim godinama krenulo u njihovu operacionalizaciju putem različitih dokumenata i radnih programa koji su s vremenom rezultirali Europskim referentnim okvirom za kurikulumsku politiku. U sklopu navedenoga okvira prepoznato je osam područja temeljnih kompetencija zajedničkih za sve članice Europske unije (Commission of the European Communities 2005:13) čije je stjecanje postavljeno kao cilj i ishod obrazovanja. Europska obrazovna politika i europski obrazovni dokumenti čine temelj hrvatske obrazovne politike i razvoja nacionalnoga kurikuluma na tragu usklađivanja s europskim standardima. Sukladno tome donesen je Nacionalni okvirni kurikulum kao temeljni dokument za planiranje i organiziranje nastavne prakse (MZOŠ 2010:9).

Kako bi Nacionalni okvirni kurikulum ispunio svoju zadaću, a to je osuvremenjivanje nastave, potrebno je voditi računa o čimbenicima utjecaja na nastavnu praksu, među kojima se mogu izdvojiti materijalni uvjeti i mediji potrebni za izvođenje nastave, sudionici odgojno-obrazovnoga procesa, prvenstveno učenik i nastavnik koji je ključan za provedbu kurikuluma (Marsh 1992:205), zatim način izvođenja nastave, te važnost evaluacije postignuća (Vican, Bognar i Previšić 2007:182). U težnji za usklađivanjem nastavnoga procesa s aktualnim društvenim zahtjevima ključna se promjena dogodila u ulozi nastavnika i učenika. Naime, dosadašnja nastavnikova uloga prenositelja znanja, animatora razrednoga dijaloga te vrednovatelja učenikovih postignuća (Vrhovac 2001b:63), bitno se mijenja i nastavnik preuzima ulogu katalizatora i usmjeravatelja procesa učenja (Sekulić-Majurec 2007:365) s naglašenom ulogom u olakšavanju toga procesa (Baranović 2006:38). S promjenom nastavnikove uloge, mijenja se i uloga učenika te on umjesto da isključivo odgovara na nastavnikove poticaje, postaje inicijator jezičnih aktivnosti postavljanjem pitanja drugim učenicima i samom nastavniku, čime utječe na daljnji tijek nastavnoga procesa (Vrhovac 2005:537). Promjena položaja

i uloge nastavnika i učenika svakako određuje načine rada. Prijašnji dominantan položaj nastavnika, a time i značajan udio frontalnoga oblika rada, zamijenjen je središnjom pozicijom učenika i stavljanjem naglaska na rad u skupini, rad u paru i individualni rad te raste značaj suradničkoga i timskoga učenja, pri čemu je cilj suradničkoga učenja razmjena informacija (Brüning 2008:9), a cilj timskoga učenja zajednički učinak (Jensen 1995:238). Na taj se način promiče razmjena znanja i kritičko mišljenje, a ne jednostrano prenošenje znanja.

Obaveza je suvremene škole učeniku osigurati motivirajuće uvjete i okružje za rad (Sekulić-Majurec 2007:377), a u kontekstu učenja stranoga jezika to su prije svega specijalizirane i primjereno opremljene jezične učionice u smislu prostora koji će učenike poticati na uporabu određenoga stranog jezika čime će se minimizirati uporaba materinskoga jezika. U skladu s time zajamčena je i višeizvornost u nastavi koja se očituje u primjeni različitih nastavnih sredstava (Sironić Bonefačić 1999:44). Mogućnost izbora nastavnih sredstava može zadovoljiti različite individualne interese i stilove učenja (Walsh 2003:62), što je i jedna od odlika suvremene, učeniku okrenute nastave.

Kao važna etapa odgojno-obrazovnoga procesa ističe se i evaluacija u kojoj krajnji cilj nije brojčano iskazana ocjena učenikovih postignuća, već je njezin cilj osposobljavanje za samovrjednovanje „radi razvijanja svijesti o vlastitim znanjima i stečenim kompetencijama te o važnosti stalnoga učenja“ (MZOŠ 2010:206).

Hrvatska obrazovna politika prihvatila je Europski kompetencijski okvir u kojem su definirane temeljne kompetencije, a jedna od tih kompetencija je komunikacija na stranom jeziku koja se ostvaruje u okviru jezično-komunikacijskoga odgojno-obrazovnog područja. Osnovna je svrha jezično-komunikacijskoga područja omogućiti učenicima stjecanje znanja, razvoj vještina i sposobnosti te usvajanje vrijednosti i stavova povezanih s jezikom, komunikacijom i kulturom (MZOŠ 2010:30). Očekivana su odgojno-obrazovna postignuća nakon općega obveznog obrazovanja razvijena komunikacijska kompetencija na materinskom i na stranom jeziku te osposobljenost za samoorganizirano učenje (Vijeće za nacionalni kurikulum 2007:17).

1.2.ZEROJ kao okvir za razvijanje komunikacijske kompetencije na stranom jeziku

Komunikacijske jezične kompetencije su prema ZEROJ-u, koji odražava ciljeve jezične politike Vijeća Europe, „one koje osobi omogućuju da djeluje koristeći specifično lingvistička sredstva“ (Vijeće Europe 2005:9), a jedan od vidova koji olakšava njihovu primjenu jest i korištenje komunikacijskih strategija kao organiziranoga, smislenoga i utvrđenoga djelovanja „koje pojedinac odabire kako bi obavio jezični zadatak koji je sam sebi zadao ili s kojim je suočen“ (Vijeće Europe 2005:10). Korištenje komunikacijskih strategija učeniku omogućuje aktiviranje postojećih resursa te uspješno i ekonomično rješavanje komunikacijskih zadataka (Vijeće Europe 2005:57) pa bi se ono trebalo razvijati na nastavi stranoga jezika.

Kako bi se to postiglo ZEROJ predlaže uvođenje EJP-a. Cilj je Portfolija, između ostaloga, pripremiti učenika za svjesno i aktivno sudjelovanje u komunikaciji na stranom jeziku kroz razvijanje vještina slušanja, govorenja, čitanja i pisanja. Na važnost uključivanja Portfolija u nastavu stranih jezika kao sredstva za razvijanje sposobnosti samoprocjene upućivali su različiti autori (Häusler 2005:59; Bagarić i Pavičić 2006:336; Filipan-Žigniće i Legac 2006:294; Vrhovac 2006:233).

S obzirom na to da su dosadašnja istraživanja stranih jezika u okviru hrvatskih projekata Istraživanje procesa učenja i usvajanja stranih jezika u ranoj školskoj dobi 1991. - 1995. (Vilke i Vrhovac 1993:6; Vilke et. al. 1995:1) te Istraživanje procesa učenja i usvajanja stranih jezika u osnovnoj školi 1996. - 2001. (Vrhovac 2001a:7) ustanovila pojavljivanje određenih komunikacijskih strategija, ali ne i njihovu učestalost, ukazala se potreba za utvrđivanjem učestalosti korištenja komunikacijskih strategija u razrednom diskursu na satu stranoga jezika.

Polazeći od komunikacijskih strategija preuzetih iz EJP-a za učenike od 7 do 11 godina pristupilo se istraživanju učestalosti korištenja komunikacijskih strategija u ranom učenju njemačkoga i talijanskoga jezika (Košuta i Vičević, u tisku). Kako bi se rezultati navedenoga istraživanja ispitali na uzorku kojega karakteriziraju drugačije varijable, pristupilo se provedbi ovoga istraživanja.

2. Cilj istraživanja

Kao i u prethodno provedenom istraživanju (Košuta i Vičević, u tisku), i u ovom je radu cilj istražiti uporabu komunikacijskih strategija i to u ranom učenju njemačkoga i engleskoga jezika prema istim pitanjima:

1. Koliko se često učenici koriste komunikacijskim strategijama?
2. Postoji li razlika u učestalosti korištenja komunikacijskih strategija s obzirom na strani jezik?
3. Postoji li povezanost između učestalosti korištenja komunikacijskih strategija i samoprocjene učenika o korištenju komunikacijskih strategija?

3. Metodologija istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo 120 ispitanika (61 djevojčica i 59 dječaka) iz triju riječkih osnovnih škola, 41 ispitanik koji pohađa drugi razred, 45 ispitanika koji pohađaju treći razred i 34 ispitanika iz četvrtoga razreda. Od ukupnoga broja ispitanika, 79 ispitanika uči njemački jezik, a 41 ispitanik uči engleski jezik.

	2. razred	3. razred	4. razred
Njemački jezik	27	25	27
Engleski jezik	14	20	7

Tablica 1. *Prikaz uzorka*

Iz Tablice 1. vidljivo je da je u svim razredima zastupljen veći broj ispitanika koji uče njemački jezik.

Ispitanici strani jezik počinju učiti kao obavezni predmet od prvoga razreda osnovne škole i to dvaput tjedno po jedan školski sat, tj. 70 školskih sati godišnje. Uz prvi strani jezik u četvrtom razredu osnovne škole ispitanici imaju mogućnost odabira i drugog stranog jezika kao izbornoga predmeta. Nastava stranoga jezika kao izbornoga predmeta održava se također dvaput tjedno po jedan školski sat. Ispitanici koji uče njemački jezik kao izborni predmet u četvrtom razredu uče engleski jezik, a ispitanici koji uče engleski jezik kao izborni predmet uče talijanski jezik (N=21) i francuski jezik (N=20).

4. Provođenje istraživanja

Istraživanje se provodilo od ožujka do listopada 2010. i uključivalo je praćenje 30 nastavnih sati njemačkoga i engleskoga jezika, tj. 15 nastavnih sati opažanja po jeziku, odnosno 5 nastavnih sati opažanja po razredu te provedbu upitnika.

Praćenje je uključivalo bilježenje svake pojave komunikacijskih strategija u jezičnoj produkciji na razini pojedinoga ispitanika. Opažač je pojavu komunikacijskih strategija bilježio prema protokolu za strukturirano opažanje u kojem je bilo navedeno 8 komunikacijskih strategija. Komunikacijske strategije podijeljene su u dvije skupine - 5 komunikacijskih strategija koje se odnose na vještinu govorenja (samostalan govor i govorna interakcija) i 3 komunikacijske strategije koje se odnose na vještinu slušanja (slušanje s razumijevanjem).

U odabiru komunikacijskih strategija kao polazište je korišten EJP za učenike od 7 do 11 godina. Odabrane komunikacijske strategije preuzete su iz EJP-a bez izmjena, izuzev strategije traženja pomoći. Naime, u Portfoliju nije navedeno na kojem se jeziku traži pomoć, a u ovom se istraživanju razlikuje strategija traženja pomoći na materinskom i na stranom jeziku.

Komunikacijske strategije navedene u protokolu za strukturirano opažanje preuzete su kao čestice za izradu upitnika o samoprocjeni korištenja komunikacijskih strategija kojeg su nakon provedenoga opažanja ispunjavali ispitanici.

Budući da je riječ o ranom učenju, za procjenu korištenja komunikacijskih strategija, korišteni su emotikoni kojima je zamijenjena skala od 1 do 3, pri čemu je emotikon s tužnim izrazom označavao broj 1, odnosno nikad, onaj s ravnodušnim izrazom broj 2, odnosno ponekad, a emotikon s nasmijanim izrazom broj 3, odnosno često.

5. Obrada rezultata

Kako bi se odgovorilo na pitanje o učestalosti uporabe komunikacijskih strategija korišteni su podaci deskriptivne statistike najprije za cijeli uzorak (Tablica 2.), a zatim za uzorak ispitanika koji uče njemački jezik (Tablica 3.) te za uzorak ispitanika koji uče engleski jezik (Tablica 4.).

	M	SD
Koristi se pokretima, gestama i izrazima lica kada nešto ne zna reći (KS1)	0,04	0,24
Koristi se riječima iz nekog drugog jezika kada nešto ne zna reći (KS2)	0,34	1,05
Koristi se sličnim riječima kada nešto ne zna reći (KS3)	0,42	0,73
Moli nekoga da mu pomogne na hrvatskom jeziku kada nešto ne zna reći (KS4)	0,13	0,5
Moli nekoga da mu pomogne na stranom jeziku kada nešto ne zna reći (KS5)	0	0
Kada ne razumije pita nekoga da mu pomogne na hrvatskom jeziku (KS6)	0,17	0,47
Kada ne razumije pita nekoga da mu pomogne na stranom jeziku (KS7)	0	0
Kada ne razumije ponovi ono što čuje (KS8)	0	0

Tablica 2. Aritmetičke sredine i standardne devijacije učestalosti korištenja KS za cijeli uzorak

Na temelju aritmetičkih sredina učestalosti korištenja komunikacijskih strategija (Tablica 2.) uočljivo je da je frekvencija promatrane pojave mala. Nešto se većom učestalošću ističu KS3 i KS2.

	M	SD
Koristi se pokretima, gestama i izrazima lica kada nešto ne zna reći (KS1)	0,06	0,29
Koristi se riječima iz nekog drugog jezika kada nešto ne zna reći (KS2)	0,29	1,1
Koristi se sličnim riječima kada nešto ne zna reći (KS3)	0,41	0,78
Moli nekoga da mu pomogne na hrvatskom jeziku kada nešto ne zna reći (KS4)	0,05	0,27
Moli nekoga da mu pomogne na stranom jeziku kada nešto ne zna reći (KS5)	0	0
Kada ne razumije pita nekoga da mu pomogne na hrvatskom jeziku (KS6)	0,18	0,53
Kada ne razumije pita nekoga da mu pomogne na stranom jeziku (KS7)	0	0
Kada ne razumije ponovi ono što čuje (KS8)	0	0

Tablica 3. Aritmetičke sredine i standardne devijacije učestalosti korištenja KS za ispitanike koji uče njemački jezik

U uzorku ispitanika koji uče njemački jezik većom se frekvencijom pojave također ističu KS3 i KS2, kao i u cijelom uzorku (Tablica 3.).

	M	SD
Koristi se pokretima, gestama i izrazima lica kada nešto ne zna reći (KS1)	0	0
Koristi se riječima iz nekog drugog jezika kada nešto ne zna reći (KS2)	0,44	0,95
Koristi se sličnim riječima kada nešto ne zna reći (KS3)	0,44	0,63
Moli nekoga da mu pomogne na hrvatskom jeziku kada nešto ne zna reći (KS4)	0,27	0,74
Moli nekoga da mu pomogne na stranom jeziku kada nešto ne zna reći (KS5)	0	0
Kada ne razumije pita nekoga da mu pomogne na hrvatskom jeziku (KS6)	0,15	0,36
Kada ne razumije pita nekoga da mu pomogne na stranom jeziku (KS7)	0	0
Kada ne razumije ponovi ono što čuje (KS8)	0	0

Tablica 4. Aritmetičke sredine i standardne devijacije učestalosti korištenja KS za ispitanike koji uče engleski jezik

Tablica 4. pokazuje da se ispitanici koji uče engleski jezik osim KS3 i KS2 nešto više koriste i KS4.

Kako bi se ispitalo postoji li razlika između učestalosti korištenja komunikacijskih strategija s obzirom na strani jezik koji se uči, proveden je Mann-Whitneyev test. Budući da je frekvencija promatrane pojave vrlo mala, test nije proveden na razni pojedinačne komunikacijske strategije, već su strategije grupirane u dvije skupine. Jednu skupinu čine komunikacijske strategije koje se odnose na govornu produkciju i interakciju, a drugu skupinu one koje se odnose na razumijevanje slušanjem. Provedbom Mann-Whitneyevog testa utvrđeno je da među ispitanicima koji uče njemački i onima koji uče engleski jezik ne postoji statistički značajna razlika u učestalosti korištenja komunikacijskih strategija kako na razini produkcije ($Z=1,66$; $p=0,09$), tako i na razini razumijevanja ($Z=0,22$; $p=0,83$).

Kako bi se utvrdilo postoji li povezanost između učestalosti korištenja komunikacijskih strategija i samoprocjene korištenja komunikacijskih strategija na razini pojedinoga učenika, na temelju podataka prikupljenih opažanjem i provedbom upitnika za samoprocjenu izračunata je Pearsonova korelacija na razini grupiranih, a potom na razini pojedinačnih komunikacijskih strategija. Utvrđeno je da ne postoji statistički značajna korelacija između učestalosti korištenja komunikacijskih strategija i samoprocjene učenika o korištenju komunikacijskih strategija ni na razini produkcije ($r=0,01$; $p>0,05$), ni na razni razumijevanja ($r=0,11$; $p>0,05$). Nasuprot tome, izračun Pearsonove korelacije na razini pojedinačnih komunikacijskih strategija pokazao je statistički značajnu korelaciju za KS3 ($r=0,21$; $p<0,05$).

6. Interpretacija rezultata i zaključna promišljanja

Kao i u već spomenutom istraživanju (Košuta i Vičević, u tisku) i u ovom je istraživanju utvrđena mala frekvencija uporabe komunikacijskih strategija, kako na satovima njemačkoga, tako i na satovima engleskoga jezika. Doduše, u cijelom se uzorku, kao i u uzorku ispitanika za pojedini jezik, nešto većom učestalošću ističu KS3 (koristi se sličnim riječima) i KS2 (koristi se riječima iz nekog drugog jezika). Usporedimo li ispitanike koji uče njemački s onima koji uče engleski jezik, uočljivo je da se u drugoj

skupini ističe i uporaba KS4 (moli nekoga da mu pomogne na hrvatskom jeziku kada nešto ne zna reći).

Budući da se ispitanici malo koriste komunikacijskim strategijama, postavlja se pitanje njihove revidirane uloge koju opisuju različiti autori (Vrhovac 2005:537; Baranović 2006:38; Sekulić-Majurec 2007:365). Naime, prema novoj kurikulumskoj politici učenik, kojemu je dodijeljena središnja pozicija, bi trebao sudjelovati u različitim oblicima govorne produkcije i interakcije primjenjujući strategije za planiranje i upravljanje govorenim iskazima (MZOŠ 2010:53), što nije u skladu s niskim rezultatima promatrane pojave. Stoga navedeno upućuje na još uvijek dominirajuću ulogu nastavnika kao prenositelja znanja i onoga koji upravlja razrednim dijalogom.

S tim u vezi u interpretaciji se rezultata ne može zaobići ni način izvođenja nastave u kojem zbog dominirajuće uloge nastavnika prevladava frontalni oblik rada, čime se ne ostavlja dovoljno prostora za suradničko učenje i timski rad. Uslijed toga se može pretpostaviti da učenici neće, kako predviđa Kurikulum (MZOŠ 2010:53), znati primijeniti strategije suradničkoga učenja i timskoga rada preuzimajući na taj način odgovornost za vlastito učenje.

Indikativno je, međutim, da se svojom učestalošću izdvajaju komunikacijske strategije koje se odnose na govornu interakciju i produkciju. Iz toga proizlazi da se ipak potiče promjena učenikove dominirane uloge, no isto tako da se možda nauštrb razvijanja vještine govorenja, zanemaruje vještina aktivnoga slušanja na stranom jeziku jer se ispitanici strategijama slušanja s razumijevanjem gotovo uopće ne koriste.

No, treba napomenuti da se uzorak ispitanika koji uče engleski jezik razlikuje od uzorka ispitanika koji uče njemački jezik u korištenju KS4. Razlog tomu je možda prostor u kojem se odvija nastava. Naime, ispitanici koji uče engleski jezik nastavu engleskoga jezika pohađaju u učionici razredne nastave, dok se nastava njemačkoga jezika, osim u učionici razredne nastave, dijelom odvija i u specijaliziranoj učionici. Izvođenjem nastave stranoga jezika u specijaliziranim učionicama stvara se okružje koje djeluje motivirajuće na uporabu stranoga jezika. S tim je u vezi i višeizvornost koja u specijaliziranim učionicama također omogućuje različite oblike rada i veću uporabu stranoga jezika u okviru

različitih aktivnosti, što, naravno, doprinosi razvijanju komunikacije na satu stranoga jezika (Sironić Bonefačić 1999:44). Na taj se način stvara uvjetovanost korištenja stranoga jezika između učenika i prostora te ujedno otvara mogućnost minimiziranja uporabe hrvatskoga (materinskoga) jezika u razrednom govoru. Upravo stoga što se nastava njemačkoga jezika ne izvodi samo u učionicama razredne nastave, već dijelom i u specijaliziranoj učionici, u uzorku ispitanika koji uče njemački jezik možda nije zabilježena strategija traženja pomoći na hrvatskom jeziku.

Ispitivanjem razlike u učestalosti korištenja komunikacijskih strategija s obzirom na strani jezik nisu dobiveni statistički značajni rezultati, što pomalo začuđuje jer se može očekivati da će se ispitanici koji uče engleski jezik uslijed izloženosti tom jeziku u svakodnevnom okruženju (MZOS 2010:52) više koristiti komunikacijskim strategijama u odnosu na ispitanike koji uče njemački jezik i koji su njemu nerijetko izloženi samo u okviru nastave. Ukoliko pretpostavimo da se komunikacijske strategije, osim na nastavi stranoga jezika, mogu razviti i uslijed izloženosti nekom stranom jeziku, odnosno u autentičnom komunikacijskom kontekstu (Pavičić i Bagarić 2005:377), iznenađuje činjenica da ispitanici koji uče engleski jezik usprkos tome ne prednjače u korištenju komunikacijskih strategija. Iz toga proizlazi da nije dovoljna izloženost stranom jeziku kako bi se uspješno razvile i koristile komunikacijske strategije, već je njihovu uporabu potrebno sustavno poticati i osvježiti. U okviru osvježavanja korištenja komunikacijskih strategija postavlja se i pitanje njihova prijenosa iz materinskoga jezika (Pavličević-Franić 2003:101), što bi također valjalo istražiti.

Kod utvrđivanja povezanosti između učestalosti korištenja komunikacijskih strategija i samoprocjene učenika o korištenju komunikacijskih strategija ovim je istraživanjem, kao i prethodnim (Košuta i Vičević, u tisku), ustanovljena statistički značajna korelacija za KS3 (koristi se sličnim riječima). No, budući da je riječ o maloj frekvenciji pojavljivanja komunikacijskih strategija, treba imati na umu da korištenje ove komunikacijske strategije ispitanici samo nešto bolje procjenjuju u odnosu na ostale, što može značiti da je njeno korištenje ipak djelomično osviješteno. Svakako bi daljnim istraživanjima valjalo ispitati zašto ispitanici nešto bolje procjenjuju korištenje upravo ove strategije,

a ne i neke druge jer su i rezultati hrvatskoga projekta *Istraživanje procesa učenja i usvajanja stranih jezika u osnovnoj školi* upućivali na važnost svjesnoga pristupanja komunikacijskom problemu i korištenja komunikacijskih strategija s ciljem njegovoga učinkovitog rješavanja (Vrhovac 1999:124). Dobiveni rezultati u ovom ispitivanju upozoravaju da se sposobnost samoprocjene na satovima stranoga jezika još uvijek nedovoljno razvija, iako je ranijim istraživanjima utvrđeno da djeca te dobi posjeduju sposobnost samovrjednovanja koja s prelaskom u viši razred postaje objektivnija (Mihaljević-Djigunović 1995:31; Medved Krajnović i Mihaljević-Djigunović 2006:280). Svakako na umu treba imati i to da je samovrjednovanje zahtjevna zadaća za male učenike te bi ih na nju valjalo pripremiti kako bi se mogli uključiti u svjesno promišljanje svoga učenja (Nacionalni odbor za izradu Europskog jezičnog portfolija 2006:7). Upravo se korištenjem EJP- a kao novoga nastavnog sredstva pridonosi osvješćivanju učenika kao aktivnoga sudionika nastavnoga procesa, potiče na razmišljanje o učinkovitim strategijama za stjecanje znanja i njegovu primjenu te na razmišljanje o procjeni vlastitoga znanja i razvijenih vještina (Nacionalni odbor za izradu Europskog jezičnog portfolija 2006:4).

Uzmemo li u obzir cjelokupne rezultate, nameće se potreba korištenja EJP-a u nastavnoj praksi stranih jezika kao sredstva za osvješćivanje korištenja komunikacijskih strategija te razvijanje sposobnosti samoprocjene, što je i jedna od intencija NOK-a. Na tragu jednog od mogućih rješenja za poboljšanje nastavne prakse stranih jezika, a imajući u vidu ključnu nastavnikovu ulogu u provedbi suvremene kurikulumске politike, potrebno je neprestano provoditi stručna usavršavanja nastavnika (MZOS et al. 2005:16), ali i poticati daljnja istraživanja kojima bi se ispitao utjecaj EJP-a na korištenje komunikacijskih strategija i samoprocjenu.

Lista referenci:

- Bagarić, V. and V. Pavičić (2006). Portfolio kao oblik alternativnog praćenja i vrednovanja učenika stranoga jezika. In: *Dijete i jezik danas: Vrednovanje i samovrednovanje u nastavi hrvatskoga i stranoga jezika za učenike mlađe školske dobi* (I. Vodopija), Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku, 333-345.
- Baranović, B. (2006). Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obavezno obrazovanje. In: *Nacionalni kurikulum za obavezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive* (B. Baranović et al.), Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, 15-44.
- Brüning, L. and T. Saum (2008). *Suradničkim učenjem do uspješne nastave*. Zagreb: Naklada Kосinj.
- Commission (2001). *The Concrete Future Objectives of the European Education System*. preuzeto sa: http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=en&type_doc=COMfinal&an_doc=2001&nu_doc=59 [08. 08. 2010].
- Commission of the European Communities (2005). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning*. preuzeto sa: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf [08. 08. 2010].
- Filipan-Žignić, B. and V. Legac (2006). Vrednovanje i samovrednovanje kao nužan preduvjet za kvalitetno rano učenje stranoga jezika. In: *Dijete i jezik danas: Vrednovanje i samovrednovanje u nastavi hrvatskoga i stranoga jezika za učenike mlađe školske dobi* (I. Vodopija), Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku, 285-294.
- Häusler, Maja (2005). Das Europäische Sprachenportfolio in Kroatien. In: *Fremdsprachenvermittlung und Mobilität in Europa* (Lj. Biškupić Tomljenović et al.), Zagreb: Kroatischer Deutschlehrerverband, DAAD, 54-60.
- Jensen, E. (1995). *Super-nastava: Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa.

- Košuta, N. and S. Vičević (2011). Komunikacijske strategije u ranom učenju stranoga jezika. In: *Diskurs i dijalog: teorije, metode i primjene* (V. Karabalić and M. Aleksa Varga and L. Pon), Osijek: Filozofski fakultet i Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, u tisku.
- Marsh, J. C. (1992). *Kurikulum*. Zagreb: Educa.
- Medved-Krajnović, M. and J. Mihaljević-Djigunović (2006). Razvoj samovrednovanja jezične kompetencije u dječjoj dobi. In: *Dijete i jezik: Vrednovanje i samovrednovanje u nastavi hrvatskoga i stranoga jezika za učenike mlađe školske dobi* (I. Vodopija), Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku, 279-284.
- Mihaljević-Djigunović, J. (1995). Attitudes of young foreign language learners: a follow up study. In: *Children and foreign languages II* (M. Vilke et al.), Zagreb: Filozofski fakultet, 16-33.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (MZOŠ) Republike Hrvatske (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
- Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa Republike Hrvatske et al. (2005). Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. - 2010. preuzeto sa: http://www.national-observatory.org/docs/85-05a_WB_Programme_for_education.pdf [09. 08. 2010].
- Nacionalni odbor za izradu Europskog jezičnog portfolija (2006). *Europski jezični portfolio. Za učenike i učenice od 7 do 10/11 godina u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pavičić, V. and V. Bagarić (2005). Komuniciram, dakle (ne) učim? In: *Jezik u društvenoj interakciji* (D. Stolac and N. Ivanetić and B. Pritchard), Zagreb-Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 375-392.
- Pavličević-Franić, D. (2003). Okomita dvojezičnost i rano učenje jezika. In: *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II* (D. Pavličević-Franić and M. Kovačević), Jastrebarsko: Naklada Slap, 93-105.

- Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. In: *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (V. Previšić), Zagreb: Školska knjiga, Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 15-37.
- Sekulić-Majurec, A. (2007). Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma. In: *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (V. Previšić), Zagreb: Školska knjiga, Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 351-383.
- Sironić-Bonefačić, N. (1999). In: *Strani jezik u osnovnoj školi* (Y. Vrhovac et al.), Zagreb: Naklada Naprijed, 39-51.
- Vican, D. and L. Bognar and V. Previšić (2007). Hrvatski nacionalni kurikulum. In: *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (V. Previšić), Zagreb: Školska knjiga, Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 157-204.
- Vijeće Europe (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vijeće za nacionalni kurikulum (2007). *Strategija za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikuluma za predškolski odgoj, opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
- Vilke, M. and Y. Vrhovac (1993). *Children and foreign languages I*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Vilke, M. et al. (1995). *Children and foreign languages II*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Vrhovac, Y. (1999). Dječje govorne aktivnosti. In: *Strani jezik u osnovnoj školi* (Y. Vrhovac et al.), Zagreb: Naprijed, 113-125.
- Vrhovac, Y. (2001a). *Children and foreign languages III*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Vrhovac, Y. (2001b). Govorna komunikacija i interakcija na satu stranoga jezika. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Vrhovac, Y. (2005). Nastavnikova i učenikova uloga u interaktivnom prostoru razrednoga diskursa. In: *Jezik u društvenoj interakciji* (D. Stolac and N. Ivanetić and B. Pritchard), Zagreb-Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 535-546.

- Vrhovac, Y. (2006). Vrednovanje i samovrednovanje na satu stranoga jezika. In: *Dijete i jezik: Vrednovanje i samovrednovanje u nastavi hrvatskoga i stranoga jezika za učenike mlađe školske dobi* (I. Vodopija), Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku, 253-262.
- Walsh, K. B. (2003). *Kurikulum za drugi, treći i četvrti razred osnovne škole. Razvojno-primjereni program za djecu od 8 do 10 godina*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji.

Nataša Košuta
Sanja Vičević

COMMUNICATIVE STRATEGIES, EARLY FOREIGN LANGUAGE LEARNING, AND EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO

Summary

Based on the research conducted among pupils from second to fourth grade of primary school, the paper explores the frequency of use of communicative strategies in early learning of German and English.

Communicative strategies are defined within the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL), and the research is based on the European Language Portfolio (ELP) for learners from 7 to 11 years of age. The educational role of ELP and the CEFRL guidelines for teaching foreign languages represent the basis of contemporary curriculum policy which no longer focuses on content but on developing learners' competence and achievement. One of the aims in developing communicative language competence is to teach learners how to effectively use strategies in developing the four skills: listening, speaking, reading, and writing. Thus, one aspect of the strategy use is explored in this paper.

The instruments used to note the frequency of use of communicative strategies found in ELP were observation and a self-assessment questionnaire. The results of observation show surprisingly low frequency of use, while questionnaire results indicate a discord between actual strategy use and the self-assessment of strategy use.

Research results suggest the need to integrate ELP in early foreign language learning.

Aleksandra Šuvaković

doktorand na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu
Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja

SLIČNOSTI I RAZLIKE IZMEĐU USVAJANJA L1 I L2 U RANOM UZRASTU

U radu će biti napravljena paralela između usvajanja L1 i L2 u ranom uzrastu. Poseban osvrt posvećen je međuzavisnosti leksičkog fonda, morfosintakse i neurofiziološke zrelosti i kada je reč o usvajanju L1 i L2. Sprovedeno je istraživanje koje je obuhvatilo 48 mladih učenika uzrasta četiri, pet i šest godina. Jedna grupa učenika uzrastno podeljenih pohađala je nastavu dva puta nedeljno, a druga tri puta nedeljno. Zajednička odlika subjekata je da im je to prvi kontakt sa stranim jezikom. Potvrđene su hipoteze da je uspeh direktno zavisao od dužine izloženosti i da je morfosintaksičko napredovanje direktno zavisno od neurofiziološke zrelosti i dužine izloženosti.

Ključne reči: L1 i L2, rani uzrast, usvajanje, leksički fond, morfosintaksa, uspeh.

Uvod

Raspoloživost jezičkog sistema nam otvara mogućnost da budemo aktivni učesnici refleksivnog ponašanja koje je onemogućeno drugim živim bićima. U raspravama o jeziku često se pojavljuje kontraverzno pitanje koje se odnosi na uzročno-posledičnu povezanost jezika i intelekta. Shodno tome, posmatrajući druga živa bića koja u svom intelektu imaju združene raznolike sposobnosti proceduralnog tipa (učenje, usklađivanje ponašanja prema spoljašnjem svetu), možemo zaključiti da jezik i intelekt nisu nužno uzročno-posledično povezani, te da postojanje intelekta ne iziskuje i postojanje jezika kao sredstva komunikacije. Biološki plan jezika je jedna od mnogih formi za prenos i razmenu podataka, ali ukoliko sagledamo njegov simbolički aparat u celini, uočićemo da je jezik samo deo kompleksnog sistema komunikacije čiji su ostali delovi međusobno integrisani (Cacciari, 2001).

Tokom evolucije jezik i komunikacija se posmatraju kao dva odvojena, ali isprepletana sistema. Komunikativna kompetencija odraslih nije zasnovana samo i isključivo na poznavanju jezika i pravila koja u njemu vladaju, već se postavlja mnogo šire i podrazumeva skup lingvističkih, paralingvističkih, kinezičkih, proksemičkih i ostalih društvenih veština kojima u većoj meri ovladaju i deca do završetka osnovne škole, odnosno do četrnaeste godine života. Na samom početku ovladavanja složenim sistemom kakav je jezik svaki pojedinac polazi od analize i izdvajanja zvukova koje čuje, na način što u zvučnom talasu različite jedinice koje tvore bilo L1, L2 ili L3 (tu pre svega mislimo na foneme, grafeme i rečenice), a potom usvaja i primenjuje određeni vokabular koji sadrži ogroman broj leksičkih jedinica i značenja. Središni deo puta podrazumeva savladavanje morfoloških i sintaksičkih pravila, i upotrebu različitih komunikativnih jezičkih funkcija u skladu sa kontekstom i interakcijom sa sagovornikom. U završnoj fazi pojedinac ovlada svim neophodnim veštinama kako bi jezik kojim govori bio koherentan i organizovan (Cacciari, 2001).

Osobine koje jezik čine jedinstvenim i razlikuju ga od ostalih sistema komunikacije su kreativnost i samovoljnost onoga ko se tim jezikom služi. Jedan jezik može da proizvede neograničen broj poruka koristeći ograničen broj fonema i reči. Drugim rečima, veza između zvukova i reči je proizvoljna, a značenje se ne može zaključiti samo na osnovu forme zvuka, što nadalje znači da je neophodno njegovo učenje i kulturno prenošenje. Bilo bi lakše naučiti jezik u kome je veza između reči i značenja slikovita. U takvoj vezi moguće je značenje reči naslutiti iz načina na koji se reč predstavlja. Uzmimo za primer, onomatopeju „vav-vav“ koja slikovito predstavlja reč *lajanje*. Međutim, takav jezik bi imao ograničene mogućnosti budući da ne bi mogao da prenese i predstavi apstraktne ideje i misli (Longobardi, 2001: 56).

Cilj ovog rada jeste da ukaže na značaj svih postojećih sličnosti koje se pojavljuju prilikom usvajanja L2 u odnosu na L1 u ranom uzrastu i koje bi trebalo iskoristiti prilikom kreiranja planova i programa, i trenutne jezičke politike u našoj zemlji. Hipoteze koje ćemo nastojati da dokažemo kroz istraživanja, a polaze od pretpostavke da veća izloženost neosporno dovodi do boljeg odnosno uspešnijeg usvajanja leksike L2 u ranom uzrastu, takođe pokazuju, da je nužno načiniti određene korake unapred

kada govorimo o jezičko-obrazovnoj politici i uslađivanju onoga što je potreba modernog društva sa mogućnostima koje nam otvaraju kognitivne mogućnosti ranog uzrasta u usvajanju prvog stranog jezika.

1.2. Usvajanje L1

U prvoj godini života dešavaju se dva važna evolutivna prelaza: prelaz od nenamerne ka namernoj komunikaciji i od komunikacije gestovima ka verbalnoj. Već u prvim danima života dete je predisponirano da selektivno odgovara na društvene stimuluse kao aktivni učesnik u činu komunikacije (plač, osmeh). Lingvistički razvoj se, iz tog razloga, više posmatra kao interindividualni nego intraindividualni fenomen, a partnerski odnos koji odrasli imaju u procesu usvajanja L1 zasniva se na ublažavanju disbalansa između onoga što dete može samostalno da uradi i onoga što se od njega traži.

Po Brunerovom (Bruner, 1987) shvatanju odrasli imaju ulogu iskusnijeg partnera u interakciji sa decom, tj. manje iskusnim partnerom. Krajem sedamdesetih godina urađena su brojna istraživanja koja su pokazala način na koji se majke obraćaju deci uzrasta između 18 i 36 meseci. Taj pojednostavljeni maternji jezik, u anglosaksonskoj literaturi je nazvan *motherese or baby talk*. Njegove glavne karakteristike su kratke rečenice, brojna ponavljanja i neuobičajeno glasan govor. Način izgovora reči je sporiji i fluentniji, a pauze koje se prave su dugačke. Garnica (Garnica, 1977) je sproveda istraživanje o tome kako se majke obraćaju deci od 2 do 5 godina i došla je do zaključka da je ton glasa viši što je uzrast deteta niži (Camaioni, 2001).

Do svog prvog rođendana većina dece izgovori prve reči. Od 18. do 20. meseca života leksički prag dostiže 50 reči, a oko drugog rođendana 140. Između druge i treće godine dete usvoji između 140 i 440 jedinica. Međutim, to je životno razdoblje u kome dolazi i do značajne individualne diferencijacije. Napredniji u lingvističkom pogledu, koriste i razumeju i do 600 reči, dok oni manje napredni samo 50. Na polasku u srednju školu adolescent raspolaže sa 40 000, dok srednje obrazovan građanin posle 30. godine sa 60 000 reči, što pasivne što aktivne leksike (2001: 98-101).

1.3. Kako se razvija uzročno-posledična veza reči i morfosintakse?

Prema rečima Čomskog 1981. (Camaioni, 2001:101-115), leksički i morfosintaksički razvoj su dva nezavisna procesa. Nasuprot ovoj tvrdnji, konstruktivisti smatraju da je za morfosintaksički razvoj neophodan leksički minimum od 50 reči koji nazivaju još i *kritična masa*. Batez i Marčman (Bates i Marchman) su posmatrajući 27 mališana, uzrasta od 10, 13, 20 i 28 meseci utvrdili da su oni koja su pokazali najveći prag znanja u leksičkom smislu imali i najbolje rezultate kada je reč o sintaksi. Liven, Pin i Dresner (Lieven, Pine, i Dresner 1992) predlažu kao dobru strategiju početnog ovladavanja sintaksom *frozen phrases*, odnosno rano izgovaranje određenih olakšanih sintaksičkih konstrukcija koje ne moraju neumitno da sadrže predikat, ili pridev (npr. mama knjiga; tata ključevi), a to u značajnoj meri olakšava dečije ovladavanje sintaksom (Camaioni, 2001:152).

Lenberg (Lenneberg) je u svojim istraživanjima 1967. zastupao tezu da se prvi kritični period u usvajanju L1 otvara oko druge godine života, i da je pubertet period u kome se svi kritični periodi završavaju i usvajanje postaje kompletno i zaokruženo. On ne uzima u obzir značaj post-pubertetskog perioda u biološkom smislu kao ni ulogu koju nastavak obrazovanja može da proizvede, posebno kada je reč o pragovima koji se odnose na polja jezičke pragmatike i semantike (Singleton, 2004: 222).

1.4. Opšte karakteristike i benefit ranog usvajanja L2

Pod ranim usvajanjem L2 smatra se period od treće do desete godine života. Upravo u tom razdoblju globalistički, odnosno sintetički način rasuđivanja i razmišljanja preovlađuje nad analitičkim (Balboni, 2009: 163). To podrazumeva da učenicima u ranom uzrastu prvo treba razviti svest o tome da osim njihovog maternjeg jezika postoje i drugi jezici kojima ljudi govore. Strani jezici se mogu savladati i naučiti, primer je i sam nastavnik koji govori strani jezik, a celokupan proces usvajanja/učenja L2 može biti sastavni deo igre. U trećoj godini života dešava se veoma važan jezički pomak. Rečenice se dematerijalizuju, tj. sa navršene tri godine mladi učenici stiču sposobnost da se izraze i da odslikaju svoje misli i

iskustva u odnosu na predmete, bića i osobe iako se oni ne nalaze trenutno u njihovom vidokrugu, što u ranijem periodu nije bio slučaj. Sudeći po tome kako Krašen (Krashen) navodi, postoji velika razlika između termina usvajanje i učenje L2 u ranom uzrastu. Usvajanje je proces veoma blizak onom koji su učenici već prošli sa maternjim jezikom. Tokom usvajanja L2 učenici u ranom uzrastu ne obraćaju pažnju na formu onoga što kažu, već isključivo na poruku koju žele da prenesu. Ispravljanje grešaka do kojih dolazi i učenje gramatičkih pravila na ovom uzrastu nema uticaja na samo jezičko usvajanje. U daljim studijama usvajanja L2 u ranom uzrastu Krašen je utvrdio da postoji precizan redosled jezičkih struktura koje se usvajaju na samom početku, a koje kasnije. Učenici nemaju svest o gramatičkim pravilima kojima su ovladali, i samo ponekad dolazi do autokorekcije i to isključivo ako se vode sopstvenim osećajem za neko jezičko pravilo (Krashen u Freddi, 2004:68).

Postoje slučajevi kada učenik u periodu najranijeg detinjstva pošto ovlada maternjim jezikom, biva izložen L2 kojim govori njegova okolina, npr. vršnjaci i vaspitačice u vrtiću, a kojim ne govore njegovi roditelji, a spletom okolnosti u isto vreme bude izložen još jednom, u ovom slučaju čak L3 jeziku, kojim govori osoba koja sa njim provodi dosta vremena, na primer negovateljica. Studije su pokazale da će učenik u ranom uzrastu potpuno automatski izgovarati reči na oba strana jezika (L2 i L3), podražavajući u potpunosti akcenat onoga ko mu se na tom jeziku obraća i kome treba da uputi poruku kako bi dobio zadovoljenje svojih potreba. Mlađi učenik pritom nema razvijenu svest o istovremenom ulasku u proces usvajanja dva strana jezika (Penfield, Roberts, 1963:272-73). Kako bismo postigli potpunu efikasnost u primeni različitih strategija u usvajanju L2 na ranom uzrastu, neprekidno moramo imati na umu nekoliko isprepletanih nivoa koji utiču na taj proces: biološki, anatomsko-fiziološki, neurološki, neurolingvistički, psiholingvistički i psihološki.

Uvreženo je mišljenje da deca mnogo bolje uspevaju da nauče ili usvoje L2, posebno na planu fonetike. Deca se u usvajanju razlikuju od odraslih jer se njihov pristup bazira isključivo na memorisanju i formulama (Pallotti, 1998: 290). Stanovište da L1 ograničava usvajanje L2 tako što dolazi do konfuzije ili interferencije, oštro su opovrgli kroz svoja istraživanja Titone, Kamins, i Danezi (Titone, Cummins, Danesi u: Vučo,

2006:44). Usvajanje L2 ne samo da ne dovodi do ovih neželjenih efekata već vodi boljem razvitku kognitivnih sposobnosti dece kao i lakšem usvajanju i drugih stranih jezika. Činjenica da deca vrlo malo vremena provode u školi usvajajući L2, a da rezultati tj. uspeh koji bar neki od njih postižu nisu u srazmeri, postavlja na još čvršće temelje *princip međujezičke zavisnosti i Kaminsovu hipotezu ledenog brega* (Cummins, 1999:18).

Treba napomenuti da je usvajanje L2 leksike umnogome različito od usvajanja leksike L1. Učenik je već razvio konceptualni i semantički sistem usvajanja leksike u L1 i uloga koju će to iskustvo odigrati može biti dvojaka i to u zavisnosti od stepena ekvivalencije između L1 i L2. Što je stepen ekvivalencije viši, uloga koju L1 ostvaruje biće u funkciji olakšanja usvajanja leksike L2 i obratno. Važno je napomenuti da učenici L2 nisu u mogućnosti da u značajnoj meri povećaju svoj leksički fond pukim izlaganjem L2 input-u, kao što smo videli da je slučaj sa usvajanjem leksike L1. Važno je napomenuti glavne karakteristike Slobinovih (Slobin) operativnih principa, koje nam govore o tome na šta učenik u ranom uzrastu obraća pažnju pri učenju maternjeg i stranog jezika, a šta je to što svesno ili nesvesno izbegava. Učenici uglavnom obraćaju pažnju na završetak reči, red reči u rečenici, na sufikse i prefikse, a izbegavaju izuzetke ili preuređivanja njima poznatih jezičkih celina. To nam ukazuje da mlađi učenici nemaju pragmatičnu moć razmišljanja, karakterističnu za učenje kod odraslih (Freddi, 2004:80).

Kako napraviti pravi izbor leksike za rano usvajanje L2 dilema je pred kojom se nalaze autori udžbenika. Osim osnovne leksike, udžbenik namenjen ranom usvajanju mora da sadrži i onu leksiku koja odražava kulturu, književnost i tradiciju naroda čiji se jezik usvaja (Vučo, 2008: 681-685). Leksika se dalje deli na receprivnu (pasivno razumevanje), produktivnu (komunikacijsku i aktivnu) i potencijalnu (leksiku koju učenik nije imao prilike da sretne ranije ali koju na osnovu iskustva ili uz pomoć maternjeg jezika može razumeti bez dodatnih objašnjenja). Kada će učenici u ranom uzrastu sa receptivne pasivne faze preći na aktivno korišćenje reči nije najjasnije, jer sam proces nije linearan. Prema rečima jednog od autora udžbenika od prvog do trećeg razreda osnovne škole, jedan od kriterijuma selekcije leksike na ovom nivou bila bi frekvencija, distribucija i disponibilnost leksike koja odgovara nivou A1+, ali i leksika

koja odgovara uzrastu od 6 do 10 godina. Još jedan bitan faktor usvajanja L2 jeste i izloženost učenika predmetnom jeziku. Učenici iz eksperimentalnog programa sa većim nedeljnim fondom časova L2 postigli su znatno bolje rezultate u odnosu na učenike istog uzrasta, koji su imali manji fond časova i samim tim, bili manje izloženi istom jeziku koji je predmet usvajanja (2008, 881-885).

2. ISTRAŽIVANJE

U istraživanju koje sledi pošli smo od pretpostavke da će veća izloženost mlađih učenika L2 dovesti do boljih rezultata u usvajanju leksike, sa jedne strane i sa druge da je morfosintaksička i leksička povezanost uslovljena neurofiziološkom zrelošću mlađih učenika. Iz ovih pretpostavki došli smo do definicije dveju hipoteza:

1. HIPOTEZA br. 1 – Veća izloženost L2 dovodi do boljeg uspeha učenika.

2. HIPOTEZA br. 2 – Stariji učenici pokazuju bolje rezultate u znanju morfosintakse.

2.1. Metod i kontekst

U periodu od januara do juna 2010. u školi stranih jezika Language studio sprovedeno je istraživanje koje je obuhvatilo šest grupa učenika uzrasta od 4 do 6 godina. Nastavnik je diplomirani filolog sa radnim iskustvom od preko 10 godina u radu sa učenicima u ranom uzrastu. Didaktički pristup koji se primenjuje je komunikativni, a nastava i nastavni materijal usklađeni su sa standardima koje propisuje *Evropski referentni okvir* za pomenuti uzrast. Obaveza nastavnika je da stvori atmosferu prijatnu za rad koja motiviše i integriše u tu malu zajednicu svakog polaznika, vodi računa o njegovom trenutnom raspoloženju i trenutnim potrebama koje se mogu ogledati u postavljanju pitanja ono što je tema časa. Ono što je od značaja za ovo istraživanje jeste da su svi polaznici pohađali isti kurs, bez obzira na uzrast jer nikada ranije nisu učili engleski jezik, primenom iste metode i didaktičkih sredstava. Nastavnik je na časovima nastojao

da što više koristi engleski jezik podstičući i učenike da čine isto. Pred njima je bio leksički fond od oko 100 reči koje su se odnosile na poznate predmete (igračke, pribor za crtanje), porodicu, delove tela, boje, brojeve itd. Istraživanje je izvršeno tehnikom testa, instrument je bio upitnik (popunjavao ga je nastavnik).

2.2. Subjekti istraživanja

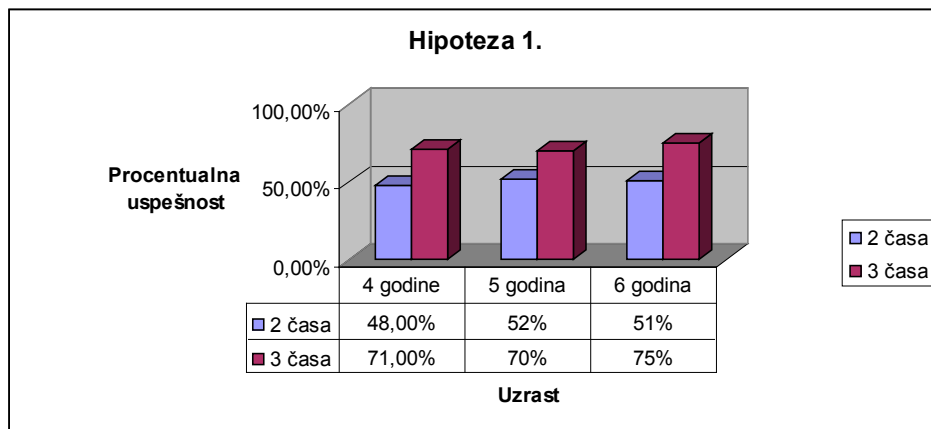
U svakoj od 6 grupa bilo je po 8 polaznika uzrasta od 4, 5 i 6 godina, ukupno 48 mlađih učenika. Tri grupe podeljene po uzrastu pohađale su kurs dva puta nedeljno, a druge tri grupe sa istom podelom (po uzrastu) i istim brojem polaznika u grupi tri puta nedeljno po 45 minuta.

1. HIPOTEZA br. 1 – Veća izloženost L2 dovodi do boljeg uspeha učenika.

Indikatori: Uspeh mlađih učenika u savladavanju gradiva u odnosu na dužinu izloženosti L2 (izražena u školskim časovima), u polugodišnjem periodu.

Proveru znanja vršila su dva nastavnika od kojih je jedan bio u komunikaciji sa učenikom, proveravajući znanje svakog od njih na identičan način, dok je drugi precizno beležio (ne)tačne odgovore svakog učenika.

U cilju dokazivanja prve hipoteze svaka leksička jedinica bila je nacrtana na velikom kartonu, koji je nastavnik pokazivao svakom učeniku pojedinačno postavljajući pitanje *What is this?*.



REZULTATI PROVERE HIPOTEZE br. 1:

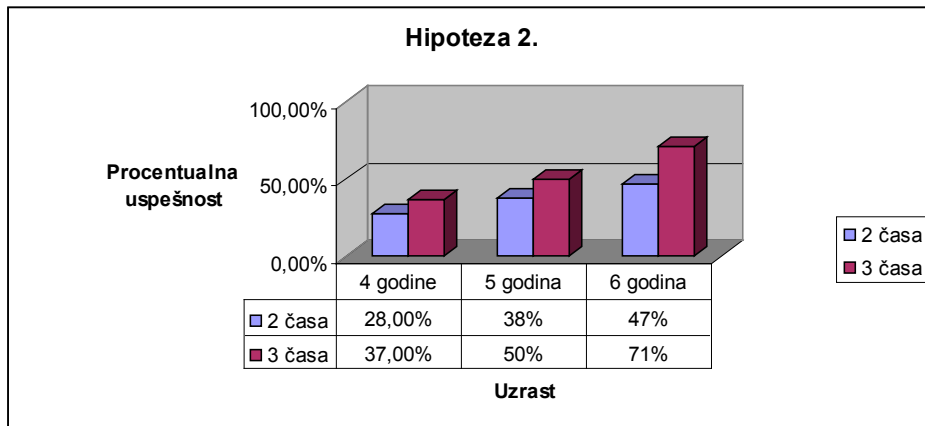
Istraživanje je potvrdilo hipotezu br. 1 i pokazalo da postoji direktna korelacija između broja školskih časova nedeljno tokom kojih je učenik izložen usvajanju L2 i uspeha koji pokazuje u njegovom savladavanju. Na uzrastu od 4 godine, procentualna uspešnost učenika koji slušaju 3 časa L2 je za 23% veća nego kod onih koji su izloženi L2 tokom svega 2 časa nedeljno; na uzrastu od 5 godina, procentualna uspešnost je viša za 18%, dok je na uzrastu od 6 godina veća za 24%.

2. HIPOTEZA br. 2 – Stariji učenici pokazuju bolje rezultate u znanju morfosintakse.

Indikatori: Uspeh učenika u usvajanju morfosintakse određen uzrastom.

Proveru znanja vršila su dva nastavnika od kojih je jedan bio u komunikaciji sa učenikom, proveravajući znanje svakog od njih na identičan način, dok je drugi precizno beležio (ne)tačne odgovore svakog učenika.

U cilju dokazivanja druge hipoteze koja se odnosi na leksičku i morfosintaksičku uslovljenost neurofiziološkom zrelošću učenika, postavljana su sledeća pitanja: *What's your name; How old are you; Do you like to play* (uz pokazivanje postera sa nacrtanom aktivnošću sa čijim su se engleskim nazivom upoznali).



REZULTATI PROVERE HIPOTEZE br. 2:

Sprovedeno istraživanje je potvrdilo i drugu hipotezu - da je uspeh učenika u usvajanju morfosintakse direktno povezan za njihovim uzrastom: stariji učenici su uspešniji u usvajanju morfosintakse L2 nego mlađi učenici, pri čemu ponovo učenici koji su izloženi L2 u trajanju tri školska časa nedeljno pokazuju bolji uspeh u integrisanju i povezivanju leksike i morfosintakse u odnosu na svoje vršnjake sa dva časa nedeljno. Što nam, na izvestan način, ponovo daje i potvrdu prve hipoteze.

3. UČENJE STRANOG JEZIKA KOD DECE ŠKOLSKOG UZRASTA I USPOSTAVLJANJE VEZE SA REZULTATIMA ISTRAŽIVANJA

Danas učenje stranih jezika jeste u samom fokusu interesovanja obrazovno-jezičke politike. Još šezdesetih godina počelo se sa razmatranjem i tumačenjem pojma „jezička politika“ u zemljama savremenog sveta, a danas sam taj pojam predstavlja pitanje od vitalnog i strateškog značaja. Ukoliko se osvrnemo, uzmemo u obzir rezultate istraživanja predstavljene u ovom radu, i napravimo paralelu sa narednim odeljkom koji govori o učenju Ls kod dece školskog uzrasta, uvidećemo nesumnjiv značaj i potrebu uvođenja dosledne jezičko-obrazovne politike i neophodnost planiranja usvajanja jezika (engl. acquisition planning) na ranom uzrastu

i to prvo engleskog jezika kao *lingua franca* u modernom svetu, a potom širenja lepeze prema modelu višejezičnosti u obrazovanju.

Postoji opšta i generalno linearna korelacija između uzrasta u kome se otpočinje učenje L2 jezika - što se obično shvata kao ulazak u kontekst L2 – i krajnjeg nivoa usavršavanja L2. Neki istraživači tvrde da nije moguće usavršavanje jezika na nivou izvornog govornika u post-adolescentnom uzrastu ili da je toliko retko da je zanemarljivo (Bley, Vroman, 1989 u Spolsky, 2008: 41-68).

Deca školskog uzrasta jezik mogu učiti u dvostrukim uslovima: ili u sredini u kojoj se taj jezik govori, pa dolazi do njihovog utapanja u jezički i kulturni ambijent predmetnog jezika ili pak u sredini u kojoj jezik koji je predmet izučavanja nije i maternji jezik zajednice, pa se usvajanje L2 odvija u školskim sistemima, zasnovano na propisanom planu i programu, kao i didaktičkom materijalu.

Na prvi pogled se čini da je razlika između učenja LS u školskim sistemima i usvajanja L2 evidentna, ali čim se upustimo u definisanje karakteristika nailazimo na poteškoće (Pallotti, 1998: 274). Ono što je stvarna razlika o kojoj se ne polemiše je kontekst, odnosno sredina. Dve zajedničke crte kod oba tipa usvajanja jezika su samo učenje i korišćenje lingvističkog obrasca, a druga je prisustvo nastavnika u cilju olakšavanja u savladavanju prepreka i poteškoća tokom učenja. Nastavnik ima ulogu dirigenta koji učenicima na času pruža *feedback*, tokom postavljanja pitanja na koja oni daju odgovor, a sve u cilju započinjanja komunikacije na stranom jeziku. U školskim uslovima nastavnik postavlja veći broj pokaznih ili prikaznih pitanja učenicima (1998:275), što će nas podsetiti na *rutine*, prikazanu u *bihevioralnoj teoriji*. *Feedback* do kog se dolazi na ovaj način može sadržati kako pohvalu, tako i ispravku u smislu „tako se ne kaže“ ili pak „treba reći ovako...“ (Pica, 1987:6 u Pallotti, 1998:278). Treba biti vrlo oprezan po pitanju ispravljanja grešaka i kada je to dobro i podstiče, a kada inhibira rad grupe i ona postaje potpuno zavisna od komentara nastavnika. Statistika pokazuje da 20% do 40% vremena na času nastavnik iskoristi na postavljanje pitanja. Dalje, 70% vremena govori samo nastavnik, dok je ostalih 30% na raspolaganju učenicima. Ako imamo u vidu da u svakom odeljenju ima oko 30 učenika, a čas traje 45 minuta, dolazimo do zaključka da svaki učenik aktivno učestvuje, i ima

30 sekundi da se izrazi na jeziku koji je predmet izučavanja (Chaudron, 1988 u Pallotti, 1998:280).

Džonson i Njuport (Jonson i Newport) su 1989, obavili istraživanje na utvrđivanju razlika u usvajanju engleskog kao L2, u uzrastu od 3 do 39 godina. Istraživanje je pokazalo da su učenici koji su bili izloženi engleskom jeziku pre sedme godine života dostizali jezičku kompetenciju posve nalik izvornim govornicima. Međutim, rezultati ukazuju i na to da postoji razlika u uspešnosti i brzini usvajanja između učenika koji su počeli da usvajaju L2 sa četiri i onih koji su taj isti jezik počeli da usvajaju sa devet godina. Razlika je vidna i kod grupe ispitanika ukoliko usvajanje počinju sa devet, odnosno petnaest godina. Međutim, takve razlike ne postoje kod odraslih. Dobijeni su identični rezultati bilo da je usvajanje L2 započeto sa devetnaest, ili sa trideset godina (1998: 210).

Impresivni su rezultati do kojih je u svojim istraživanjima došao Bongerts (Bongaerts), a tiču se izvornih govornika holandskog jezika koji su učili engleski i francuski jezik (1999:133-159). Od svih subjekata učesnika istraživanja Bongerts je zahtevao da čitaju naglas rečenice i liste rečenica na engleskom ili francuskom jeziku. Njihovi snimljeni uzorci su izmešani sa izgovorom istih snimljenih rečenica od strane izvornih govornika. Tri od devet visoko stručnih učenika francuskog jezika kao L2 imali su izgovor francuskog jezika posve nalik izvornim govornicima. Međutim, Long (Long), Skovel (Scovel), Abramson (Abrahamson) tvrde da se govor koji se ne razlikuje od izvornog govornika može ograničiti samo na neke oblasti ciljnog L2 (Spolsky, 2008: 428). Na primer, učenik izražava tačnost kao da je izvorni govornik samo u pojedinim oblastima gramatike. S druge strane ovu tvrdnju ne podržavaju svojim rezultatima Marinova-Todd (2003). Studija je uključila 30 učenika engleskog jezika (uzrasta do 12 godina) sa minimalno pet godina boravka u anglofonskom okruženju. Subjekti istraživanja i kontrolna grupa od 30 izvornih visokoobrazovanih govornika i visokim nivoom poznavanja engleskog jezika dobili su devet zadataka kojima su testirali spontani i glasni izgovor, morfosintaksičko znanje za off-line i on-line zadatke, leksičko znanje i korišćenje jezika. U svih devet zadataka, tri učenika su imala rezultate poput izvornih govornika, a ostalih šest rezultate poput izvornog govornika u sedam od devet zadataka. Dodatak ovim bitnim rezultatima je i činjenica

da su neki od zadataka podrazumevali spontanu produkciju bez vremena za razmišljanje ili metalingvističku analizu (2008: 430).

4. ZAKLJUČAK

Istraživanje navedeno u ovom radu je potvrdilo da postoji direktna korelacija između broja školskih časova nedeljno tokom kojih je učenik izložen usvajanju L2 i uspeha koji pokazuje u njegovom savladavanju. Na uzrastu od 4 godine, procentualna uspešnost kod učenika koji slušaju 3 časa L2 je za 23% veća nego kod onih koji su izloženi L2 tokom svega 2 časa nedeljno; na uzrastu od 5 godina, procentualna uspešnost je viša za 18%, dok je na uzrastu od 6 godina veća za 24%. Sprovedeno istraživanje je potvrdilo i drugu hipotezu da je uspeh učenika u usvajanju morfosintakse direktno povezan za njihovim uzrastom: stariji učenici su uspešniji u usvajanju morfosintakse L2, nego mlađi učenici, pri čemu ponovo učenici koji su izloženi L2 tri školska časa nedeljno pokazuju bolji uspeh u integrisanju i povezivanju leksike i morfosintakse u odnosu na svoje vršnjake sa dva časa nedeljno. To nam na izvestan način ponovo daje i potvrdu prve hipoteze.

Cilj ovog istraživanja koji smo naveli na samom početku rada jeste ukazivanje i skretanje pažnje na neophodnost sprovođenja dosledne jezičko-obrazovne politike u našoj zemlji. Rezultati sprovedenog istraživanja nedvosmisleno ukazuju na potrebu veće izloženosti stranom jeziku zarad postizanja boljih rezultata, što se ostvaruje reformom obrazovanja i većim fondom časova stranog jezika počev od ranog uzrasta pa kroz prvi i drugi obrazovni ciklus osnovnog obrazovanja. Sve ovo govori u prilog zahtevu inovacije postojećih planova i programa i njihovo usklađivanje sa savremenim tokovima jezičke politike u Evropi, te plansko uvođenje višejezičkog modela od ranog uzrasta pa na dalje ali ne samo za decu materijalno bolje stojećih roditelja već celokupnu predškolsku i školsku populaciju.

Literatura

- Balboni, E. P. (2009). *Le sfide di babele*, Torino: Utet
- Bongaerts, T. (1999). Ultimate attainment in L2 pronunciation: The case of very advanced late learners. In David Birdsong (ed.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis* (pp. 133–159). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bugarski, R. (2002). *Nova lica jezika*, Beograd: Biblioteka XX vek
- Cacciari, L. (2001). Bologna: Mulino
- Camaioni, L. (2001). Psicologia dello sviluppo del linguaggio, Bologna: Mulino
- Catherine J. Doughty & Michael H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 130–1–51). Malden, MA: Blackwell
- De Marco, A. (2000). *Manuale di glottodidattica*, Roma: Carocci editore
- Freddi, G. (2004). *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*, Torino: Utet
- Johnson, J.S. and Newport, E.L. (1989). Critical period effects in second language learning. The influence of maturational state on the acquisition of English as Second Language. *Cognitive Psychology* 21, 60-99
- Larsen-Freeman, Diane (2005). Second language acquisition and the issue of fossilization: There is no end, and there is no state. In ZhaoHong Han & Terence Odlin (eds.), *Studies of Fossilization in Second Language Acquisition*.
- Lo Duca, G, Maria (2003). *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma: Carocci editore
- Lo Duca, G, Maria (2006). *Sillabo di italiano L2*, Roma: Carocci editore
- Lui, C. M. (2006). *Italiano come lingua straniera*, Torino: Utet
- Mazzotta, P. (2001). *Didattica delle lingue straniere nella scuola di base*, Milano: Guerini
- Mezzadri, M. (2003). *I ferri del mestiere*, Perugia: Guerra edizioni
- Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*, Milano: Strumenti Bompiani
- Sapir, E. (1992): “Jezik”, Novi Sad: Dnevnik

- Skehan, P. (1986). Analysis and the identification of learners types. In V. Cook (Ed). *Experimented Approches to Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*, London: Edward Arnold
- Sorace, A (1993). Incomplete vs divergent representations of unaccusativity in non-native grammars of Italian. *Second Language Research*, in Sorace, Antonella (2003). Near-nativeness. In Catherine J. Doughty & Michael H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 130–1–51). Malden, MA: Blackwell
- Singleton, D. (2004). *Second Language Acquisition*, Dublin: Multilingual matters
- Spolsky, B, Hult, F (2008). *Handbook of Educational Linguistics*, Malden: Blackwell
- Titone Renzo (2000) *Esperienze di educazione plurilingue*, Perugia: Guerra
- Tosi, A. (1995) *Dalla madrelingua all'italiano*, Firenze: La nuova Italia
- Vučo, J. (2008) *Lessico dell'italiano precoce per stranieri*, in Emanuela Cresti, (a cura di), *Prospettive nello studio del lessico italiano*, Vol. 2, str. 681-685, Firenze: Firenze University Press

Aleksandra Šuvaković

SIMILARITIES AND DIFFERENCES BETWEEN ACQUISITION OF L1 AND L2 AT AN EARLY AGE

Summary

A comparison and established parallel between acquisition of L1 and L2 at an early age will be discussed in this article. A special attention has been dedicated to the interdependence of lexical fund, morphosyntax and neurophysiologic maturity regarding the acquisition of L1 and L2. The conducted research included 48 younger pupils of four, five and six years of age. One group of pupils distinguished by age attended lessons twice a week and the other three times a week. The common property of the subjects was that it was their first contact with a foreign language. Hypotheses about direct interdependence of success and the length of exposure have been confirmed, as well as the claim that morphosyntactic progress directly depends on neurophysiologic maturity and exposure length.

Ana Vujović

Miroslava Ristić

Učiteljski fakultet

Univerziteta u Beogradu

UČENJE STRANOG JEZIKA NA RANOM UZRASTU UZ POMOĆ MULTIMEDIJE¹

Sažetak

U radu se razmatra problematika učenja stranog jezika na ranom uzrastu u okruženju podržanom obrazovnom multimedijom. Bavimo se sledećim ključnim pitanjima: pedagoško-psihološki uticaj multimedije na dete predškolskog uzrasta; korišćenje multimedije u nastavi i učenju; efektivno usvajanje elemenata stranog jezika u predškolskom uzrastu uz pomoć multimedije. Polazimo od reinterpretacije postojećih istraživanja i analize iskustava koja bi mogla pomoći unapređenju rada sa decom predškolskog uzrasta u procesu njihovog upoznavanja sa postojanjem drugih i drugačijih jezika. Adekvatnom upotrebom obrazovne multimedije može se doprineti uspešnom ostvarivanju vaspitno-obrazovnih ciljeva i kreiranju pozitivnog odnosa prema kasnijem učenju stranog jezika.

Ključne reči: strani jezik, rani uzrast, učenje, multimedija

1. Uvod

Danas više nije neophodno potvrđivati da je upoznavanje sa stranim jezikom od ranog uzrasta ne samo moguće, već i potrebno i korisno. Često se zaboravlja činjenica da većina ljudi u savremenom svetu ili je bilingvalna ili živi u dvojezičnim i/ili višejezičnim sredinama. Tako gledano, dvojezičnost i čak višejezičnost su nešto što je ne samo često nego i uobičajeno, neka vrsta pravila, dok bi poznavanje samo jednog jezika

1 Rad predstavlja deo istraživanja koja se realizuju uz finansijsku podršku Ministarstva za nauku i tehnološki razvoj, u okviru projekta: *“Konceptije i strategije obezbeđivanja kvaliteta bazičnog obrazovanja i vaspitanja”*, evidencioni broj 179020D, za period 2011-2014.

bilo izuzetak. Dokumenti Saveta Evrope godinama već kao cilj ističu da svaki građanin govori bar tri jezika, od kojih je jedan maternji.

Nastava/učenje stranog jezika na ranom uzrastu (u predškolskom i prvim godinama osnovnog obrazovanja) veoma je aktuelna tema koja budi interesovanje čitave javnosti: o tome raspravljaju stručnjaci (nastavnici stranih jezika, pedagozi, vaspitači, učitelji), ali i sami učenici, njihovi roditelji, čitava društvena zajednica. To je takođe jedan od najzanimljivijih pravaca razvoja savremene metodike nastave stranog jezika i jedan od možda najboljih instrumenata da se ostvari tako željena višjezičnost svih ljudi.

Sa ovim u vezi postavljaju se dva ključna pitanja:

1. Dali rano učenje stranog jezika ugrožava ili usporava savladavanje maternjeg, odnosno prvog jezika kod deteta? – Istraživanja pokazuju da nije bilo dece koja su zaboravila ili prestala da uče maternji ili jezik društvene sredine zato što su počela da uče neki strani jezik. Bilo je samo slučajeva zaboravljanja maternjeg jezika kod dece doseljenika čiji je jezik smatran društveno nepovoljnim ili je na taj jezik gledano sa podozrenjem. (Lüdi, 2005 : 17)
2. Da li učenje stranog jezika na ranom uzrastu može negativno uticati na emotivni, socijalni i kognitivni razvoj deteta? – Prema Vigotskom, bilingvalno dete ima povećanu sposobnost apstrakcije i lakoću snalaženja u raznim kategorijama (Lüdi, 2005 : 15). Bolje se snalazi u različitim situacijama i prostorima, kreativnije je, veštije u analiziranju, verbalnoj i socijalnoj komunikaciji.

Da bi učenje stranog jezika na ranom uzrastu zaista dalo pozitivne rezultate trebalo bi imati u vidu sledeće:

- Ne tražiti od deteta da prevodi sa jednog jezika na drugi, jer je moguće da ono na tom uzrastu nije svesno prelaska sa jednog jezika na drugi;
- Voditi računa o najpogodnijem trenutku uvođenja čitanja i pisanja na stranom jeziku;
- Oslanjati se na dečiju želju da se igraju predlažući im da se igraju rečima, rečenicama i tekstovima;
- Uvoditi elemente strane kulture od samog početka učenja stranog jezika, posebno imajući u vidu njihov pozitivan uticaj na motivaciju učenika;

- Izabrati tematiku prilagođenu uzrastu, potrebama i interesovanjima učenika;
- Stvoriti u grupi/odeljenju klimu otvorenosti, tolerancije i saradnje;
- Organizovati rad po grupama, diskusije i razmene mišljenja, igre simuliranja.

Jasno je da sve ovo zahteva i promenu uloge nastavnika koji postaje animator, izvor potrebnih reči i drugih oblika pomoći koja učenicima može biti potrebna.

Neka istraživanja sprovedena u Kanadi pokazuju da su anglofone osobe koje su od malena učile i francuski jezik daleko tolerantnije prema svim strancima i stranim jezicima i kulturama. (Moris, 2005 : 112) Imajući u vidu sve pozitivne aspekte učenja stranog jezika na ranom uzrastu, mnoge zemlje počele su sa uvođenjem ove nastave od početka obaveznog osnovnog školovanja. To je slučaj i u Srbiji u kojoj se sa nastavom/učenjem stranog jezika od prvog razreda osnovne škole počelo školske 2003/2004. (sa prekidom u školskoj 2004/2005. godini). Strani jezik (najčešće engleski) godinama je prisutan i u mnogim vrtićima i predškolskim ustanovama širom zemlje. Na predškolskom nivou reč je, prirodno, samo o senzibilizaciji na činjenicu da postoje i drugi i drugačiji strani narodi i jezici, pisma kojima se oni služe i kulture u kojima žive i stvaraju. Za ovo je neophodna puna saradnja sa roditeljima kojima mora biti jasna korist koju njihova deca mogu imati od poznavanja stranog jezika, jer će tako motivisani roditelji moći i hteti da pozitivno utiču i na svoju decu, kako bi ova istinski zainteresovana pristupila upoznavanju sa drugim i drugačijim jezicima. Učenje stranog jezika na ranom uzrastu ne znači da se deci od 3, 4 ili 5 godina „predaje“ strani jezik, već se ona jednostavno njime okružuju: on je svuda oko njih, čuju ga od nastavnika, vide natpise na zidovima, u slikovnicama i knjigama, na raznim medijima.

2. Multimedija u nastavi i učenju

U savremenom jeziku, pojam multimedija vezujemo za medijsku interakciju više medijalnih izvora. Ti izvori mogu biti: video, zvuk, tekst, animacija ili neki drugi izvor, pri čemu je centralni medijum računar.

Po Galbertu multimedija je „kombinacija hardvera, softvera i memorijskih tehnologija inkorporiranih da obezbede multisenzorsku informacionu sredinu.” Za Feldmana multimedija predstavlja integraciju podataka, teksta, svih vrsta slika i zvuka unutar jedne digitalne informacione okoline. (Nadrljanski, 2000 : 18)

Većina definicija multimedije se ni u čemu ne razlikuje. Važno je istaći da je interaktivnost u osnovi svake multimedije, tj. prvi utisak koji multimedija ostavlja na korisnika odnosi se na interakciju. Iz kritičkog pristupa definicijama multimedija Nadrljanski izvodi kriterijume za multimedije:

- podaci različitih medija nastupaju integralno;
- računar obrađuje i upravlja podacima;
- multimedija je za korisnika multisenzorski utisak, jedna multiplicirana prezentacija interpretiranih informacija;
- multimedija je integracija više medija istovremeno (tekst, slika, zvuk, video) koja privlači pažnju korisnika aktivirajući sva njihova čula;
- multimedija informacije su pokretači za sopstvene kognitivne konstrukcije.

Potrebno je naglasiti da je multimedija, pored navedenog i interdisciplinarna oblast koja zahteva poznavanje i drugih oblasti. Pored neophodnih hardverskih i softverskih znanja potrebno je poznavati komunikacije, dizajn, marketing, didaktiku kao i psihologiju.

Danas je multimedija prisutna u svim segmentima društva: poslovnim, obrazovnim, zdravstvenim, zabavnim (popularne „igrice”) kroz korišćenje u sistemima komunikacija, supermedijskim sistemima, bankama kao i u različitim specifičnim autorskim sistemima. Pokazatelj ove prisutnosti multimedije je i stalan rast prodaje multimedijalnih proizvoda.

Multimedija treba da obezbedi:

- multitasking (rad sa više procesa istovremeno),
- paralelnost (mogućnost paralelnog prikazivanja i izvršavanja),
- interaktivnost (mogućnost interakcije).

U multimediji se koristi i hipertekst, kao specijalna forma teksta, bitmapirana i 3D grafika, zvuk i video.

Multimediji u obrazovno-vaspitnom radu imaju veliki potencijal o čemu govore mnoga istraživanja. Stvaranje obrazovne multimedije izuzetno je složen posao koji zahteva interdisciplinarni pristup, timski rad i konkretne projekte.

Aдекватnom upotrebom obrazovne multimedije kvalitetnije i brže stičemo znanja. Važno je podvući značaj uvođenja multimedija u obrazovno-vaspitni sistem kao i pokretanje i realizaciju stalnog programa usavršavanja vaspitača, učitelja i nastavnika za efektivnu primenu obrazovnih multimedijalnih aplikacija.

Uspešan nastavnik, koji je sve više organizator i pomagač, treba da zna kako da na najbolji mogući način u svom radu koristi multimediju, koja može učiniti učenje atraktivnim, efikasnim i zabavnim.

Značaj primene multimedija u pedagoškom radu ogleda se u: većoj zainteresovanosti i aktivnosti učenika, angažovanju više čula i podsticanju kreativnosti učenika, učenju uvidjanjem i istraživanjem, što omogućava veći stepen kritičnosti, ostvarivanje trajnog znanja (princip očiglednosti), bolju saradnju na relacijama između nastavnika i učenika, kao i modernizaciju i efikasnost nastavnog procesa.

Stepen korisnosti upotrebe multimedija zavisiće prevashodno od samog nastavnika, od njegovog znanja i zalaganja, kao i od samih učenika, njihove motivacije za sticanje znanja.

O ulozi i značaju multimedije ne treba mnogo govoriti. Dovoljno je reći da je produkcija obrazovne multimedije u razvijenim zemljama, definisana na nacionalnom nivou.

Kada govorimo o produkciji obrazovne multimedije neophodno je istaći važnost kvaliteta. Obrazovna multimedija treba da je u funkciji potreba i ciljeva nastave, da je sveobuhvatna, fleksibilna i projektno orijentisana i laka za upotrebu, treba da poseduje jasnu navigaciju, da ima kratke module, visok stepen interaktivnosti i da je platformski kompatibilna.

Pojednostavljen model za razvoj obrazovne multimedije sastoji se od:

- 1) Instrukcionog dizajna – u ovoj fazi su uključeni stručnjaci različitih profila: nastavnici, pedagozi, psiholozi, metodičari,
- 2) Plana nastavnog sadržaja,
- 3) Stvaranja tima za razvoj digitalnih medija koga čine: menadžer, programer, analitičar, audio-video ekspert itd.

4) Faze testiranja – detektovanje pogrešaka i njihovo otklanjanje.

Vreme i cena razvoja obrazovne multimedije zavisi od složenosti programa i iskustva. Glavne aktivnosti su: pedagoški dizajn, dizajn proizvoda, produkcija prototipa, razvojno testiranje, revizija, kreiranje finalnog proizvoda, procedura za osiguranje kvaliteta, administrativna podrška, tehnička podrška, saradnja i distribucija.

3. Osvrt na postojeća istraživanja

Sve više je istraživanja koja se bave upotrebom multimedije u nastavi i učenju. Na osnovu dva kriterijuma - sveobuhvatnost i referentnost - izdvojili smo dve značajne reinterpretacije istraživanja koje ukazuju na efekte primene multimedije u poučavanju stranog jezika.

Reinterpretirajući nekoliko istraživanja iz Evropske unije kao i istraživanja koja je sproveo UNESCO, Lidija Kralj izdvaja nekoliko najznačajnijih zapažanja.

1. Multimedija utiče pozitivno na obrazovna postignuća,
2. Upotreba multimedija poboljšala je uspeh učenika u maternjem jeziku, stranom jeziku, nauci i tehnologiji, naročito kod osnovnoškolskih učenika,
3. Postoji pozitivna veza između dužine perioda upotrebe multimedija i uspeha učenika na PISA matematičkim testovima,
4. Škole koje su bolje opremljene multimedijom postižu bolje rezultate od škola koje su nedovoljno ili malo opremljene,
5. Ulaganje u multimediju pokazuje bolje rezultate u školama u kojima je stvorena plodna klima za efikasnu upotrebu multimedija,
6. 86% evropskih učitelja kaže da su učenici motivisaniji i pažljiviji kad se u razredu koriste računari i internet,
7. Upotreba multimedija ima jake motivacione efekte, pozitivan uticaj na ponašanja, komunikacijske veštine i veštine promišljanja,
8. Multimedija omogućava veće diferenciranje sa programima napravljenim prema individualnim učeničkim potrebama,
9. Učenici preuzimaju veću odgovornost za vlastito učenje kada upotrebljavaju multimediju,
10. Multimedija omogućava učenje deci sa različitim stilovima učenja i sa različitim sposobnostima,

11. Multimedija čini učenje uspješnijim uključivanjem više čula u multimedijalnom nastavnom okruženju. (Kralj, 2008: 12)

Aдекватно upotrebljena multimedija na ranom uzrastu može doprineti poboljšanju dečijih kognitivnih i socijalnih vještina. Decu izuzetno privlače multimedijalne obrazovne aplikacije i mogućnosti koje one pružaju. Na tržištu postoje prikladne obrazovne multimedijalne aplikacije za decu uzrasta od 3 do 6 godina koje podstiču rešavanje problema, kreativnost, učenje vještina, komunikaciju i konverzaciju.

Rečički i Girtner smatraju da rana iskustva sa multimedijom ne treba odbaciti, čak i kada su u pitanju programi koji slabo podstiču dečju kreativnost (akcione igre, drilovi, programi nastavne podrške), jer prvi kontakt može da pomogne deci da bez posebnog naprezanja shvate kako radi multimedijalni računar, što im kasnije može olakšati proces ovladavanja složenijim multimedijalnim aplikacijama.

Kada je u pitanju pedagoška oblast, navedni autori podvlače da su istraživanja o multimediji u nastavi nesumnjivo pokazala superiornost u odnosu na tradicionalne oblike rada i predstavljanje uz pomoć jednog nosioca nastavnih informacija (isključivo tekst, slika ili zvuk). (Rečički, Girtner, 2002: 147).

Prednosti korišćenja multimedije u nastavi stranog jezika, kao uostalom i drugih predmeta, velike su i o njima se sve više govori poslednjih godina. Internet omogućava brz i jednostavan pristup autentičnim dokumentima na željenom jeziku koji se mogu koristiti za razvijanje raznih jezičkih vještina. Moguće je slušanje zvučnog materijala koji su snimili izvorni govornici datog jezika, što je izuzetno važno za razvijanje sposobnosti razumevanja govora i za poboljšanje izgovora. Velike su mogućnosti koje nude interaktivne igre ili vežbanja, a posebna pogodnost je i mogućnost da nastavnik priprema aktivnosti usmerene na manju grupu učenika (ili čak na jednog učenika) koji imaju posebne poteškoće u određenim oblastima ili, pak, aktivnosti namenjene onima koji za određene elemente rada imaju posebno interesovanje ili smisao. Internet omogućava učenicima da pokažu svoju kreativnost i inventivnost, da sami stvaraju i zatim drugima predstave zanimljive dokumente, prezentacije, pozorišne predstave, fotografije ili drugi audio i video materijal. Sve ovo otvara put ka većem i redovnijem komuniciranju i saradnji između učenika

u okviru iste grupe ili škole, ali i mnogo šire – u nekoj drugoj školi ili zemlji. Kontakt sa izvornim govornicima jezika koji se uči nikada nije bio jednostavniji - kada je reč o brzini uspostavljanja komunikacije, ali i kada je reč o novcu koji treba uložiti. Razne društvene mreže učenici nešto starijeg uzrasta mogu koristiti i za razvijanje jezičkih veština, za upoznavanje sa stranim kulturama i načinom života u drugim sredinama.

Računar ne može i ne treba da zameni udžbenike ili tradicionalne nastavne materijale, već samo da ih dopuni, tako da može imati nekoliko uloga: može biti izvor materijala i podataka, pomagati učenicima u izvršavanju raznih zadataka, podučavati ih, proveravati i ocenjivati postignute rezultate, omogućavati im i olakšavati komunikaciju sa drugima. (Padurean, 2009: 99)

Ovo učenicima obezbeđuje mnogo više praktične upotrebe jezika i zanimljivije i prijatnije učenje, a nastavnicima (posebno onima u manjim sredinama koji se ponekad osećaju izolovanim i zaboravljenim, ili onima koji predaju manje popularne jezike) nudi stalnu podršku i obilje najraznovrsnijih modernih autentičnih dokumenata i nastavnog materijala. Ne treba zaboraviti da je korišćenje multimedije nešto što učenicima ne samo da nije strano, već je veoma dobro poznato (deca starijeg osnovnoškolskog ili srednjoškolskog uzrasta mogu u ovome biti i veštija od svojih nastavnika, što opet ukazuje na potrebu redovnog obučavanja i usavršavanja nastavnika). Ono takođe bar donekle briše razlike koje postoje u socijalnom i ekonomskom statusu učenika, svima otvara mogućnosti koje su ranije bile dostupne samo manjem broju dece.

Poslednjih godina sve se više govori i piše o upotrebi savremene obrazovne multimedije i u radu sa decom predškolskog i početnog osnovnoškolskog nivoa. Jasno je da je na ovom uzrastu korišćenje multimedije u nastavi stranog jezika usmereno prvenstveno na igranje bojama i oblicima, rečima i zvukovima, na buđenje svesti o postojanju drugih i drugačijih jezika i pisama, na igranje tim drugim jezicima, upoznavanje sa njihovim glasovima, ritmom i melodijom.² Zato su na

2 U tom smislu zanimljiva su iskustva programa Evlang koji je podržavala Evropska komisija, a koji je okupljao partnere iz nekoliko evropskih zemalja. Cilj njihovih istraživanja sprovedenih sa velikim brojem učenika početnih razreda osnovnih škola bio je da utvrde da li i u kojoj meri učenici pozitivno reaguju u kontaktu sa

ovom uzrastu nezamenljive pesme, brojalice i razbrajalice u kojima se isti glasovi i slogovi ponavljaju. Značajno je da se kod deteta stvori želja da se upozna nepoznato, da se komunicira sa drugima kroz interaktivne igre. U laboratoriji Futurelab³ se već nekoliko godina radi na kreiranju i razvijanju predmeta-igračaka i interaktivnih igračaka koje bi deci omogućile da se igraju sa fizičkim/stvarnim predmetima dok usvajaju osnovni vokabular. Putem interneta deca mogu da istražuju druge zemlje i kulture, slušaju pesme i gledaju crtane filmove. Za pravilnu motivaciju dece važno je da vide u kakvim im sve situacijama znanje nekog stranog jezika može biti korisno, potrebno, pa čak i neophodno.

U prilog multimediji govore i rezultati britanske obrazovne agencije za komunikaciju i tehnologije. Zainteresovanog čitaoca upućujemo na internet adresu Becta (eng. British Education Communications and Technology Agency), koja sadrži veliki broj dokumenata sa rezultatima istraživanja koja ukazuju da multimedija podržava nastavu stranih jezika na svim uzrastima i nivoima.⁴ Becta je vodeća državna agencija za multimediju tj. IKT u obrzovanju, podržana je od strane britanske vlade, nacionalnih organizacija, fakulteta i škola, a sve u cilju primene i razvoja IKT-a.

Ključni rezultati Becta istraživanja ukazuju na prednosti koje imaju učenici i nastavnici u odnosu na tradicionalnu nastavu stranog jezika.

Najvažnije prednosti upotrebe multimedija u učenju stranih jezika za učenike su:

- Multimedijalni obrazovni resursi motivišu učenike, njihova pažnja je veća (posebno su pogodne obrazovne računarske igre).
- Multimedijalni obrazovni resursi ili resursi e-učenja, omogućavaju učenicima individualni rad, tj. učenici mogu napredovati u skladu sa predznanjima i interesovanjima koja imaju. Tako se omogućava učenje jezika u okviru jedne ili više institucija, ali i sasvim izvan njih (samostalno učenje), u ono vreme koje učeniku

više raznih jezika. Detaljnije informacije mogu se potražiti na: http://jaling.ecml.at/french/evlang_french.htm

3 Videti: Futurelab : www.futurelab.org.uk; CILT (National Centre for Languages): www.cilt.org.uk/irs

4 Videti detaljnije na: <http://www.becta.org.uk/research>

- i njegovim sagovornicima ili korespondentima najviše odgovara.
- Moguće je učenje putem iskustva koje se stiže komunikacijom preko video konferencije sa izvornim govornicima. Stalni ili čest kontakt sa izvornim govornicima, korišćenje jezika u autentičnim i raznovrsnim kontekstima, razvijanje sve četiri jezičke veštine (razumevanje govora, razumevanje pročitanoog teksta, usmeno i pisano izražavanje).
 - Povratna reakcija na ono što učenik radi i postiže u svom učenju, proverava da li je određeno gradivo savladano ili nije, i to na način koji ne mora učenika izlagati podrugljivim komentarima ostalih učenika ili ocenjivanju od strane nastavnika. Tako se korespondencija putem elektronske pošte, na primer, pozitivno odražava na gramatiku, rečnik i korišćenje glagolskih vremena.
 - Dostupnost elektronskih rečnika u kojima su data značenja reči i njihove upotrebe, ali i njihov pravilan izgovor.
 - Pored unapređenja jezičkih veština, učenici unapređuju percepciju i poštovanje drugih kultura.

Prednosti upotrebe multimedijalnih tehnologija u nastavi stranih jezika za nastavnike su:

1. Nastavnici mogu samostalno ili grupno da kreiraju nastavni materijal, stvaraju baze takvih materijala, brzo i jednostavno ih razmenjuju. Razmenjivati se mogu i pozitivna ili negativna iskustva, iznositi primeri dobre prakse, tražiti saveti.
2. Nastavna postignuća su veća upotrebom multimedijalnih tehnologija.
3. Interaktivna multimedija ne motiviše samo učenike, već i nastavnike.
4. Veliki izbor resursa omogućava nastavniku da lakše odgovara na različite individualne zahteve i potrebe učenika.
5. Multimedijalni resursi (tekstualni, vizuelni, zvučni) pružaju nastavnicima mogućnost da biraju različite metode poučavanja kao i mogućnost uvođenja novih, interaktivnih i saradničkih tehnologija.
6. Pomoću multimedijalnih obrazovnih aplikacija možemo izvoditi testiranje uz pomoć interaktivnih testova sa automatskom evaluacijom.

Postoji mnoštvo sajtova na kojima se može naći zanimljiv materijal za nastavu/učenje jezika na ranom uzrastu. Neke od ovih interaktivnih priča ili igrica osmislila su sama deca, a kakav će izbor materijala i aktivnosti nastavnik napraviti zavisi najpre od toga kakve su konkretne potrebe, interesovanja i nivo znanja njegovih učenika. Na primer, interaktivnu priču « Caméléon et la Grotte Secrète » („Kameleon i Tajna pećina“) napisali su učenici Osnovnog kursa 1 (CE1) jedne francuske osnovne škole (deca od 8 godina), a ona nudi mnoštvo izbora, igara i zagonetki.⁵ Na jednom španskom sajtu za učenje francuskog jezika (Françaventure) ponuđene su najpre aktivnosti za tri nivoa učenja jezika (sa jednom, dve i tri zvezdice), a potom se na svakom nivou nudi nekoliko scenarija (moji drugovi, porodica, raspust, kuća) od kojih se svaki može obraditi na više načina različitih po složenosti i namenjenih deci različitog nivoa znanja ili različitih uzrasta.⁶ Ilustrovani romani namenjeni frankofonoj deci od 8 i 9 godina mogli bi se koristiti u nastavi stranog jezika sa nešto starijom decom i uz znatno angažovanje nastavnika na pripremi aktivnosti.⁷ Neki sajtovi postavljaju neka od čestih dečijih pitanja i odgovaraju na njih predlažući izvođenje eksperimenata, naravno uvek uz prisustvo neke odrasle osobe, po nivoima složenosti, pa se tako kombinuje učenje jezika i otkrivanje nekih prirodnih zakonitosti.⁸

Navešćemo primere multimedijalnog obrazovnog softvera, internet obrazovne lokacije i obrazovnog filma.

Kreiranje obrazovnog softvera za decu predškolskog uzrasta izuzetno je složen i zahtevan posao. Kompanija Fisher-Price⁹ prisutna je na tržištu kvalitetnih igraćaka za decu od 1930. godine. Danas ova kompanija kreira pored igraćaka i prateće obrazovne softvere. Jedan od softvera koji podstiče kreativnost, razvija motoriku i doprinosi učenju engleskog jezika, matematike i sveta oko nas je softver *Little People Discovery Farm*. On poseduje jednostavan korisnički interfejs koji je primeren deci.

5 Videti: <http://www.clicksouris.com/machine.htm>

6 Sajt Françaventure: <http://ares.cnice.mec.es/frances/animations/index.html>

7 Videti: : <http://lencrier.net>

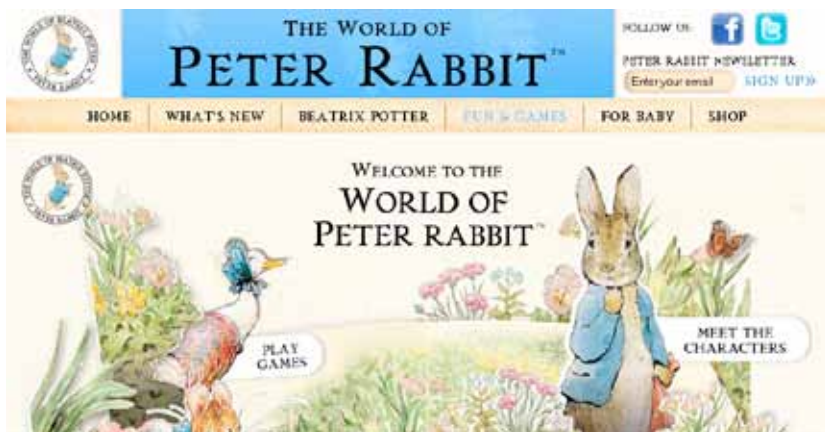
8 Detaljnije na sajtu zanimljivog naziva – „Tata, kaži zašto?“: <http://dispourquoipapa.free.fr/experience.htm>

9 <http://www.fisher-price.com/fp.aspx?st=10&e=lproduct&pid=56283>



Slika 1. Ekranski prikaz obrazovnog softvera *Little People Discovery Farm*

Internet lokacija *The World of Peter Rabbit* namenjena je deci, roditeljima, nastavnicima i svim ljubiteljima Helen Beatrix Potter, koja je široj javnosti poznata po popularnim knjigama za decu čiji su likovi bile životinje, poput zeca Peter Rabit i patke Jemime. Knjige ove autorke prodaju se širom sveta na mnogim jezicima. One su poslužile kao inspiracija za balet, animirane i igrane filmove. Internet lokacija nudi nastavnicima stranog jezika, vaspitačima i roditeljima različite mogućnosti za učenje kroz igru.



Slika 2. Ekranski prikaz internet lokacije *The World of Peter Rabbit*
(dostupno na: <http://www.peterrabbit.com/home.asp>)

Kolekcija *Disney Magic English* je kombinacija nastavnog materijala i elemenata obrazovnih igara i zabave koju pruža Disney sa svojim širom sveta poznatim dečjim junacima. Deci je pružena mogućnost otkrivanja lepote korišćenja stranog jezika onim tempom koji njima odgovara. Dete postepeno, u skladu sa svojim mogućnostima i interesovanjima povećava fond poznatih reči. Stečeno znanje se utvrđuje i produbljuje. Prethodno naučene reči i fraze uvek se ponavljaju na sledećim DVD diskovima ili video klipovima koji se mogu koristiti sa poznatim internet servisom za razmenu video sadržaja You Tube.

Dete spontano i prirodno istražuje strukturu stranog jezika posmatranjem, slušanjem i ponavljanjem.



Slika 3. Ekranski prikaz internet lokacije za razvoj engleskog jezika *Disney Magic English* (dostupno na: <http://www.grolier-asia.com/index.php/products/language-development/disney-magic-english/>)

Informaciono-komunikacione tehnologije na kojima je zasnovano multimedijalno učenje, podržavaju i razvijaju veštinu slušanja, razumevanja, razgovora i pisanja stranog jezika. Digitalni video predstavlja delotvoran način podrške nastavi stranog jezika. Video konferencija je posebno značajna za razvijanje veštine slušanja i razgovora. Posebno je značajna upotreba multimedijalnih aplikacija, kao što je interaktivni obrazovni softver, CD rečnici i sl.

Informaciono-komunikacione tehnologije putem obrazovne multimedije (tipa igre, simulacije i dr.), interneta (elektronske pošte, video konferencije, veba) i drugih obrazovnih digitalnih medija (multimedijalnih udžbenika, rečnika) nudi stimulatивно i relevantno radno okruženje koje aktivira čula učenika, povećava njihovu pažnju i motivaciju. (Ristić, 2006)

Lista referenci:

- Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen commun de références pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Paris: Didier.
- Delefosse, J. O. (2005). Acquisition/apprentissage du langage et des langues: une approche socioconstructiviste. In: *Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme*, Université de Nantes: CRINI. 45-59.
- Kralj, L. (2008). Uticaj obrazovnih tehnologija na poučavanje. U: *Edupoint* godište VII, broj 65. Zagreb: CARNet 4-14.
- Lüdi, G. (2005). L'Enfant bilingue: chance ou surcharge? In: *Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme*, Université de Nantes: CRINI. 11-32.
- Morice, M. (2005). Comment aider les élèves à effectuer un choix diversifié des langues étrangères? In: *Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme*, Université de Nantes: CRINI 111-118.
- Nadrljanski, Đ. (2000). *Obrazovni softver – hipermedijalni sistemi*. Zrenjanin: Tehnički fakultet «Mihajlo Pupin».
- Padurean, A. & M. Margan (2009). Foreign Language Teaching Via ICT. In: *Revista de Informatica Sociala*. vol. VII nr. 12. 97-101.
- Rečički, Ž. i G. Žan-Lik (2002). *Dete i kompjuter*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva,
- Ristić, M. (2006). E-učenje – nove tehnologije i nastava stranih jezika. U: *Inovacije u nastavi stranih jezika*. Beograd: Učiteljski fakultet. 101-111.
- Vujović, A. (2009). Interkulturalne predstave u udžbenicima francuskog jezika. U: *Pedagogija*, 2/2009. 276-286.
- Vujović, A. (2010). Elementi strane kulture u udžbenicima francuskog jezika za mlađi uzrast. U: *Inovacije u nastavi*. 1/10. 17-26.

Ana Vujović
Miroslava Ristić

EARLY LEARNING A FOREIGN LANGUAGE THROUGH MULTIMEDIA

Summary

This paper focuses on the issues of learning a foreign language at an early age in the surroundings supported by educational multimedia. The following key issues are included: pedagogical-psychological influence on a pre-school child, using multimedia in teaching and learning, effective adoption of foreign language elements at an early age through multimedia. We start from reinterpretation of the existing research and analysis of the experience which might help the improvement of working with pre-school children in the learning process of foreign or other languages. Adequate use of educational multimedia could contribute to successful realisation of pedagogical-educational aims and create a positive attitude towards further learning a foreign language.

Key words: foreign language, early age, learning, multimedia

Vojislava Janković

Škola stranih jezika Bravo, Beograd

Fakultet za međunarodnu ekonomiju

Univerzitet Megatrend, Beograd

ELEMENTI CIVILIZACIJE U SAVREMENIM UDŽBENICIMA ITALIJANSKOG JEZIKA ZA OSNOVNU ŠKOLU *AMICI 1, 2, 3 I 4*

Sažetak

Upoznavanje kulture, tradicije i savremenog života drugog naroda kroz učenje stranih jezika postaje interkulturno i povezuje kulturu sopstvene sa kulturom zemlje čiji se jezik uči, razvija interesovanje za stranu zemlju i tako približava i sam jezik. U radu će biti predstavljeni elementi civilizacije kao važnog elementa nastave stranih jezika kroz koji se šire učenička znanja i razvija pozitivan odnos prema stranom jeziku. Elementi civilizacije biće obrađeni na korpusu udžbenika za V, VI, VII i VIII razred koji se koriste u nastavi italijanskog jezika u osnovnom školama u Srbiji.

Ključne reči: elementi civilizacije, italijanski jezik, udžbenici, osnovna škola

Cilj učenja stranog jezika ne podrazumeva samo operativno korišćenje određenog jezičkog sistema već i usmerava pojedinca na sticanje kulturnog identiteta. Učenjem stranog jezika stiču se nova znanja i sposobnost za komunikaciju sa govornicima drugih kultura. Budući da je interkulturalnost važna dimenzija obrazovanja, a nastava stranih jezika ima specifičnu ulogu u razvijanju interkulturene kompetencije (Byram, 2000), svako učenje stranog jezika mora da sadrži elemente strane kulture. Tako će interkulturni govornik biti uspešan ne samo u razmeni informacija nego i u razvoju odnosa sa ljudima, pripadnicima drugih jezika i kultura (Byram, 2002: 4). Zato razumeti stranu kulturu znači olakšati efikasnu i smisaonu upotrebu stranog jezika i obezbediti komunikaciju sa pripadnicima drugih kultura. Jezik sam po sebi predstavlja odraz kulture, i kao i svi ostali aspekti kulture, utiče na naše viđenje i poimanje sveta, na formiranje kulturnih modela (Hudson, 2004: 78). Kroz učenje stranih jezika podstiče

se otvorenost, tolerancija na različitost, radoznalost u vezi sa upoznavanjem drugih kultura, prepoznavanje, razumevanje i prihvatanje razlika.

Savremena shvatanja o učenju stranih jezika podrazumevaju poznavanje i korišćenje više stranih jezika na različitim nivoima ovladanosti morfosintaksičkim i leksičkim strukturama, usmenom i pisanom recepcijom, kroz različite komunikativne situacije u različitim kontekstima. Učenje stranog jezika više nije vezano isključivo za učionicu, a gramatička tačnost i kompetencije što bliže onima koje poseduje izvorni govornik nisu više neprikosnoveni cilj kurseva stranih jezika. Težnja ka multilingvalnosti i multikulturalnosti, kao jedan od temelja jezičke politike ujedinjene Evrope, uključuje i novo shvatanje stranog jezika: strani jezik se izučava ne sam za sebe, kao izolovani školski predmet čiji je cilj steći što bolji uvid u određeni jezički sistem, već prerasta u neophodno sredstvo svakodnevne komunikacije i interakcije sa ljudima i svetom koji nas okružuje, u svim fazama i sferama našeg privatnog i profesionalnog života.

Obrazovni sistem pojedincu treba da pruži mogućnost da svoja inovirana, unapređena jezička znanja u različitim životnim dobima i situacijama na određeni način registruje i formalizuje. Jedan od načina za realizaciju ovog široko i ambiciozno postavljenog cilja predlaže dokument »Zajednički evropski okvir« Saveta Evrope.

Posle više decenija rada u oblasti metodologije i planiranja nastave stranih jezika, izrađen je priručnik *Zajednički evropski okvir : učenje, nastava i ocenjivanje jezika* sa namerom da se primenjuje u različitim kontekstima učenja i nastave stranih jezika. Poslednji u nizu priručnika koje Savet Evrope izdaje od 1971. objavljen je 2001. godine. *Zajednički evropski okvir* nudi opise referentnih nivoa jezičkih kompetencija koji olakšavaju svim institucijama obrazovnog sistema da pripreme kurseve i obezbede kontinuirano učenje. U njemu se, kao što je poznato, nalazi opis šest nivoa kompetencije: početni nivo ili otkrivanje A1, srednji nivo ili preživljavanje A2, prag nivo B1, samostalni nivo ili napredni kandidat B2, samostalni nivo ili kompetencija efektivne operativnosti C1, vladanje jezikom C2 (Filipović 2003:173). Ovim dokumentom se osim različitih nivoa jezičke kompetencije ukazuje i na značaj kulturnog konteksta u učenju stranih jezika. Savremena nastava stranih jezika insistira na komunikativnom pristupu u podučavanju, ali to podrazumeva i kulturu.

(Byram 2004:297).

1. Italijanski jezik u osnovnim školama u Srbiji

U Srbiji postoji duga tradicija učenja stranih jezika i savremeni stav da se učenje stranog jezika ne ograničava samo na sticanje znanja i veština iz ciljnog jezika nego i njegove kulture već je prihvaćen u savremenoj nastavi. Jezik se postavlja u određeni socio-kulturalni kontekst i njegov je neodvojivi deo. Tako nastavni predmet *strani jezik* predstavlja kulturni fenomen, budući da se kroz učenje stranog jezika upoznaju drugačiji kulturni obrasci, istorija, tradicija i savremeni život drugih naroda (Lalić Vučetić, Đorović 2010:78). Kroz nastavu stranih jezika učenici treba da obogate sebe upoznavajući druge, steknu svest o značaju sopstvene jezičke kulture u kontaktu sa drugim jezicima i kulturama. Treba da razvijaju radoznalost, istraživački duh i otvorenost u komunikaciji sa govornicima drugih jezika.

Italijanski jezik u osnovnim školama zvanično se uči od školske 2001-2002. godine. Uveden je prvo u dve osnovne škole u Beogradu, a kasnije i u neke u Nišu, Užicu, Pančevu i drugim gradovima Srbije. Podaci iz 2008. godine pokazuju da je italijanski jezik zastupljen u 31 školi u Srbiji (Šuvaković 2008:482).

2. Elementi civilizacije u udžbenicima italijanskog jezika za osnovnu školu

Iako se stranim jezicima koji se kao obavezan predmet izučavaju na osnovnoškolskom nivou italijanski pridružio ne tako davno, postoje već neka istraživanja koja se tiču odnosa osnovaca prema ovom predmetu i uloge nekih vanjezičkih faktora na početnu motivaciju za učenje italijanskog jezika. Neki od rezultata dobijenih putem anketiranja učenika osnovnih škola u kojima se italijanski jezik uči pokazuju da znatan broj učenika obuhvaćenih ovim istraživanjem (49,5%) uči italijanski jezik zato što im se „svida Italija i Italijani“ (Lalić Vučetić, Đorović 2010:82).

Polazeći od te činjenice koja nam svakako ukazuje na bitnu ulogu sociokulturnih i civilizacijskih aspekata u odabiru jezika i kasnije odnosu učenika prema stranom jeziku koji se uči u školi, želja nam je bila da

utvrdimo koliko nastavni materijali domaćih autora korišćeni u nastavi italijanskog kao stranog jezika zadovoljavaju ovako izražene jezičke potrebe učenika kojima su namenjeni, tj. u kojoj su meri i u kom vidu elementi civilizacije prisutni u udžbenicima italijanskog jezika naših izdavača.

Analiza elemenata civilizacije izvršena je na korpusu sačinjenom za potrebe ovog rada sastavljenom od četiri udžbenika, i to za V, VI, VII i VIII razred osnovne škole. Autori analiziranih udžbenika su : Aleksandra Blatešić (Amici 1) , Aleksandra Blatešić i Jasmina Stojković (Amici 2) Aleksandra Blatešić, Jasmina Stojković i Katarina Zavišin (Amici 3), Jasmina Stojković i Katarina Zavišin (Amici 4) .

Učenički komplet čine udžbenik i radna sveska. Nastavnim planom i programom predviđeno je da se italijanski jezik uči dva puta nedeljno sa po dva časa, što čini 68 do 72 časa godišnje. Pored udžbeničkog kompleta postoji i priručnik za nastavnike, sa detaljnim preporukama o operativnoj funkciji udžbenika i radne sveske. Udžbenici se programski nadovezuju jedan na drugi i postepeno proširuju i razvijaju jezičke veštine i znanja iz oblasti kulture i civilizacije, što je u skladu sa načelima spiralne progresije usvajanja jezika u okviru komunikativne metode u nastavi.

Pošlo se od stanovišta da većina učenika smatra da dok uči italijanski može nešto da sazna o Italiji kao zemlji, modi, hrani (Lalić Vučetić, Đorović 2010: 155) i da je učenje jezika usko povezano sa usvajanjem nove kulture koju što više treba približiti deci (Blatešić 2007:7). Pregledane su sve lekcije ova četiri udžbenika i ustanovljeno je da svaka sadrži i podatke o kulturi i civilizaciji Italije.

Iako je uglavnom stereotip polazna tačka u uvođenju i objašnjavanju nekih elemenata civilizacije i kulture, on pojednostavljuje reagovanje učenika i dopušta im da brzo reaguju na komunikativne aktivnosti u udžbenicima. Stereotipi pomažu pojedincu da otkrije suštinu različitosti (Byram 1989, 29) i da svoje stavove o drugim kulturama postepeno promeni. U udžbenicima su primenjene interaktivne implikacije učenja i nastave o kulturi. Stvara se pozitivna atmosfera u cilju uspešne komunikacije. Teme koje su obrađene u delovima nastavnih jedinica o kulturi i civilizaciji mogu da budu primenjene i u drugim predmetima koje učenici izučavaju u školi čime se neguje i razvija interdisciplinarnost. Uzrast dece viših

razreda osnovne škole je onaj u kome oni još uvek mogu vrlo lako da usvoje strani jezik, ali i da razumeju različitosti kultura (Blatešić 2008:9).

Udžbenici su očigledno zamišljeni kao jedna programsko-metodološka celina, budući da su i elementi kulture i civilizacije zastupljeni na sličan način u sva četiri ispitana udžbenika. Kao osnov za uvođenje ovih vanjezičkih elemenata uzeta je neka vrsta regionalno-geografske podele Italije. Tako u se u svakom udžbeniku posebna pažnja posvećuje civilizacijskim specifičnostima pojedinih značajnih gradova Italije (Rima u V razredu, Venecije u VI) ili regije (Toskana u VII razredu), da bi se u udžbeniku za osmi razred autorke opredelile za izbor kulturnih tema iz cele Italije, čime se na neki način zaokružuje ovaj segment učenja stranog jezika i naroda kome pripada. Ovakav pristup čini nam se jasno motivisanim i opravdanim kada se ima u vidu da je ovakvim odabirom i rasporedom tematskih celina uvođenje novih znanja u svakom pogledu išlo po sistemu od lakšeg ka težem, i od više poznatog ka manje poznatom (učenici verovatno najviše znaju o Rimu kao prestonici Italije, a daleko manje npr. O Toskani). Na taj način, zahvaljujući ovako koncipiranim udžbenicima, učenici imaju prilike da saznaju pojedinosti o jednoj, nama relativno bliskoj i sličnoj zemlji i kulturi, na inovativan i svrsishodan način, što samo može upotpuniti sliku donekle već stečenu kroz ostale školske predmete (npr. Geografiju, istoriju i sl.).

Svi pomenuti elementi vezani za italijansku kulturu i civilizaciju inkorporirani su u same lekcije (nisu dati, kao što je to bio slučaj u nekim ranijim udžbenicima¹ korišćenim kod nas kao odvojeni segment, posle svake lekcije). Razumljivo je da su u udžbeniku za peti razred podaci ove vrste svedeni na one najosnovnije, izražene vrlo jednostavnim jezikom prilagođenim kompetencijama predviđenim za ranu fazu učenja stranog jezika, dok se u udžbeniku Amici 4 pojavljuju već prilično složeni tekstovi (npr. Tekst o Etruscima) koji zahtevaju od učenika priličan napor kako u jezičkom tako i u vanjezičkom smislu, ali su istovremeno i dragocen prilog upoznavanju datog podneblja i naroda.

Analiza kulturno-civilizacijskog sadržaja udžbeničkog materijala

1 Ovde mislimo na udžbenik *In Italiano Chiuchiù*, Minciarelli, Silvestrini (1990) gde su ovakvi sociokulturni elementi bili dati posle svake lekcije pod zajedničkim naslovom Elementi di civiltà.

za učenje italijanskog jezika u osnovnoj školi pokazuje da su najčešće zastupljene teme vezane za geografiju, istoriju, hranu, sport, arhitekturu, modu, automobilsku industriju.

Primetili smo, međutim, da nisu dovoljno zastupljeni likovna umetnost (slikarstvo i vajarstvo), književnost, opera i film. Nisu adekvatno obrađeni praznici sa običajima u kojima su protagonisti deca (Božić, Bogojavljenje, Uskrs).

Zajedničko svim ovim udžbenicima jeste, dakle, da nude veliki izbor tekstova sa elementima civilizacije i kulture različite morfosintaksičke i leksičke složenosti. U svakom udžbeniku postoji korisna karta Italije, kao i kvalitetno urađene fotografije koje prikazuju savremene teme i scene iz svakodnevnog života Italijana danas, što može biti polazna tačka i ilustracija za obradu određene tematike predviđene nastavnom jedinicom. Vizuelni aspekt je moderan i dinamičan i može biti vrlo podsticajan za buđenje interesovanja učenika za određene teme.

Sve izabrane teme karakteriše snažna povezanost sa svakodnevnim životom Italijana i stvarnošću koju žive mladi. One se smenjuju u svim nastavnim jedinicama i stimulišu učenike da se aktivno približe italijanskoj kulturi i jeziku. Ponuđeni materijali lako motivišu učenike i kroz razne aktivnosti, kratke inpute i jednostavne vežbe omogućuju lako i zanimljivo upoznavanje sa osnovnim elementima italijanske kulture. Delovi nastavnih jedinica o civilizaciji sadrže informacije koje su u skladu sa interesovanjima i ukusom učenika tog uzrasta.

Kao izuzetno značajna oblast i obeležje italijanske kulturne baštine koja povezuje prošlost, sadašnjost i budućnost na neki način, u korpusu je vidno zastupljena italijanska muzika, kroz savremene i široj publici poznate pesme. Po napomeni autorki, pesme koje su one odabrale su samo ilustracija i jedna moguća interpretacija datih tema, a nastavniku se predlaže da, u dogovoru i saradnji sa učenicima i u zavisnosti od njihovog interesovanja, promeni pesme korišćene u nastavi, ili da ih obradi u većem broju. Ovo bitno ukazuje na još jedan važan aspekt učenja stranog jezika i kulture koji u današnje vreme sve više osvaja svet, a to je veća autonomija i odlučivanje učenika o temama i sadržajima nastave koja treba da zadovolji njegove jezičke potrebe. Upravo pesme na italijanskom jeziku čine bitan

kulturološki elemenat koji se lako može uvesti i obraditi u nastavi, a, kako je već poznato, omogućava lakše upoznavanje sa italijanskom kulturom². Italijanska muzika vrlo efikasno prenosi duboke poruke savremenog društva, koristi jezik svakodnevnog govora, te se tako na tekstovima pesama mogu produbiti i obnoviti neke gramatičke i leksičke strukture. Pesme učenike dovode u direktan kontakt sa italijanskom kulturom i jezikom i dobra su početna tačka u upoznavanju italijanskog društva. Osim toga, podstiču aktivno učešće na časovima i doprinose povećanju motivacije učenika. Sve pesme se nalaze i na CD-u koji prati svaki udžbenik.

Aktivnosti koje dodatno motivišu učenike da se zainteresuju za italijansku kulturu su projekti koji se predlažu u svakoj nastavnoj jedinici. Izrada projekata je most preko koga dve kulture međusobno komuniciraju. Na ovaj način, učenicima se pruža mogućnost da jezik koriste funkcionalno i da stečena znanja primene, kao i da koriste ciljni jezik za pribavljanje različitih informacija i osmišljavanje različitih projekata.

U radnim sveskama dati su, takođe, zanimljivi zadaci kao što su na primer, povezivanje crteža i tekstova, asocijacija i slično, te se tako može izvršiti i evaluacija i usvojenost civilizacijskih elemenata obrađenih u udžbenicima.

Nastavnicima je pružena velika pomoć kroz detaljna objašnjenja i predloge u *Priručniku za nastavnike*, u kojima se data osnovna objašnjenja civilizacijskih elemenata sa kojima se sreću u udžbenicima, kao i veliki broj korisnih internet sajtova. U delu *Internet nella didattica dell'italiano* data je obimna bibliografija i vrlo pregledan opis sajtova koja može biti od velike pomoći i nastavnicima i učenicima.

Pored saznanja o osnovnim činjenicama vezanim za kulturu i civilizaciju Italije učenicima se pruža mogućnost da, u okviru polja njihovog interesovanja, uoče sličnosti i razlike kako u verbalnoj tako i neverbalnoj komunikaciji, običajima, mentalitetu i institucijama. Smatramo da je posebna karakteristika svih udžbenika fleksibilnost i prilagodljivost različitim potrebama učenika i nastavnika.

U nastavku rada daćemo kratak pregled svakog od udžbenika sa osvrtom na specifične elemente italijanske kulture koji su u njima zastupljeni.

2 devedesetih godina koristio se i bio vrlo popularan udžbenik italijanskog jezika Costamagna Lidia (1990) *Cantare l'italiano*, Guerra edizioni, Perugia u kojem su lekcije činile zapravo poznate italijanske kancone, na osnovu kojih su bila pripremljena i sva vežbanja.

U udžbeniku za peti razred autorke su izabrale glavni grad Italije, Rim za predstavljanje elemenata civilizacije u posebnom delu nastavne jedinice *Per sapere di più...* Svaka od njih obrađuje osnovne informacije kulturološkog tipa koje imaju i funkciju širenja vokabulara. S obzirom na uzrast u mnogima je polazna tačka stereotipna i dosta se pažnje poklanja interkulturnoj obradi određenih tema. U delu *Tocca a te i Discutiamo* od učenika se očekuje da iznesu neka svoja mišljenja i uporede svoju i italijansku kulturu. Budući da ponuđene teme kod učenika treba da razviju interesovanje za Italiju, njen jezik i kulturu, udžbenik je prožet osnovnim elementima kulture i civilizacije. Iako raspolažu malim fondom reči, jednostavnim objašnjenjima približavaju im se neke osnovne kulturološke informacije.

Osnovni civilizacijski elementi u udžbeniku za šesti razred predstavljeni su kroz Veneciju. Kroz osam nastavnih jedinica učenici se detaljno upoznaju sa gradom, njegovim trgovima, kanalima, specifičnim prevoznim sredstvima, značajnim događajima, jelima, izletištima. Na početku svake nastavne jedinice lepim fotografijama uvodi se tema i daje kulturološki prikaz te lekcije. U delu *Discutiamo* od učenika se očekuje da kroz razumevanje italijanske kulture predstavi i svoju uporedi ih, a u delu *Facciamo insieme* da se učenici još više upoznaju sa ciljnom kulturom kroz projekte i pravljenje postera, geografskih karata, suvenira, maski, čak i gondola. U udžbeniku je obrađen veliki broj tema, aktivnosti i vežbi koje se mogu prilagoditi potrebama i interesovanjima učenika. Pružena im je mogućnost istraživanja i upoznavanja sa italijanskom kulturom.

Za razliku od prethodnih udžbenika, udžbenik za sedmi razred nema određeni grad preko koga se predstavljaju elementi civilizacije, već „putovanjima” po Toskani učenici dobijaju raznovrsne informacije o italijanskoj kulturi: prirodna i kulturna bogatstva, poznati pisci, naučnici, umetnici, sportisti, pevači i njeni najvažniji gradovi. U sedam nastavnih jedinica postoje posebni delovi *In viaggio per* u kojima se od učenika očekuje da, kroz aktivnosti rada u parovima, projekte, usmene vežbe, upoznaju i uporede dve kulture. Udžbenik je obogaćen jezičkim izrazima i poslovicama koje dodatno ilustruju italijanski način mišljenja. Kroz samostalne i grupne aktivnosti učenicima se omogućava usvajanje predstavljenih kulturoloških zadataka.

Razvoj interkulturene kompetencije obično prati i razvoj komunikativne kompetencije i fluentnosti jezika o čijim se kulturama radi (Filipović 2008:89).

Tako u udžbeniku za osmi razred učenici dobijaju raznovrsne informacije kroz skupove specifičnosti jednog društva i odlike svakodnevnog života. Udžbenik nije tematski vezan ni za jedan italijanski grad niti regiju. Učenici se upoznaju sa raznovrsnim tematskim sadržajima i kulturnim aspektima Italije koji podstiču radoznalost i podržavaju ih u samostalnom otkrivanju jezika i kulture Italije (Stojković, Zavišin 2009: 7). Ponuđene su im raznovrsne teme u skladu sa njihovim interesovanjima. Upućuju se na internet sajtove, ali im se predlažu i brojni projekti koji podstiču njihov istraživački rad. Tako ovaj udžbenik, koji se po tome razlikuje od prethodnih, nudi bogate sadržaje razrađene kroz različite oblike osposobljavanja učenika kroz rad u parovima, grupi i na izradi projekata. Udžbenik sledi funkcionalni model predstavljanja elemenata civilizacije koji obezbeđuju primenjivanje tih znanja.

3. Umesto zaključka

Kao što je već istaknuto, cilj nastave stranih jezika danas u osnovnom obrazovanju jeste, između ostalog, i sticanje pozitivnog odnosa prema drugim jezicima i kulturama, kao i prema sopstvenom jeziku i kulturnom nasleđu (Blatešić 2007:18). Interkulturalnost je danas važna dimenzija obrazovanja, a nastava stranih jezika ima specifičnu ulogu u razvijanju interkulturene kompetencije (Byram, 2000). S tim u vezi, udžbenik u savremenoj nastavi ne bi trebalo da bude samo sredstvo za prenošenje nastavnog sadržaja. Udžbenikom se utiče na kvalitet obrazovanja i njegovim bogatim sadržajem pružaju se različiti oblici osposobljavanja učenika (Antić, 2009).

Da bi se obezbedila efikasna i smislena upotreba stranog jezika koji za cilj ima i razvoj kritičke svesti o razumevanju i toleranciji među ljudima, svakako je jedan od neophodnih činilaca i razumevanje strane kulture koja je tim jezikom obeležena.

Upoznavanje kulture naroda koji govori ciljnim jezikom od suštinske je važnosti za njegovo usvajanje. Navedene teze razlog su da se u učionicu

uvedu raznovrsne interaktivne i stimulativne aktivnosti koje se baziraju na tome da se učenik suoči sa realnim komunikacijskim situacijama, i svim onim što je autentično za jedan jezik i kulturu.

Udžbenici italijanskog jezika potvrđuju neophodnost upotrebe interkulturnih sadržaja u savremenoj nastavi i njihovo sistematično prisustvo u udžbenicima *Amici 1, 2, 3 i 4*. Nude se bogati sadržaji razrađeni kroz različite oblike osposobljavanja učenika za aktivno i adekvatno komuniciranje. Analiza ovog korpusa udžbenika pokazala je da u nastavi italijanskog jezika na osnovnoškolskom nivou ne postoji, bar za sada, problem neadekvatnosti materijala i pogrešnog shvatanja da se podučavanje jezika odvaja od proučavanja kulture. Promenjen je i raniji pristup po kome je kultura izjednačavana sa enciklopedijskim znanjem iz istorije i književnosti i bila fokusirana na formalno i pasivno učenje činjenica iz tih oblasti. Ovi udžbenici stoga imaju značajnu razvojnu ulogu u našem obrazovno-vaspitnom sistemu, koja daleko prevazilazi okvire jednog školskog predmeta. Strukturalne komponente i operativnost samih udžbenika pomažu učenicima da razvijaju lingvističku i komunikativnu kompetenciju, ali i interkulturnu kompetenciju i sposobnost razumevanja i interakcije sa ljudima iz drugih kultura, što je neophodan preduslov za funkcionisanje pojedinca u današnjem otvorenom i globalizovanom društvu.

Lista referenci:

- Antić, S. (2009). Savremena shvatanja udžbenika: posledice na konstrukciju i merila kvaliteta. *Inovacije u nastavi br. 4*. Beograd: Učiteljski fakultet, 25-40.
- Blatešić, A. (2007). *Amici 1 italijanski jezik za V razred osnovne škole. Priručnik za nastavnike*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Blatešić, A. (2008). *Amici 2 italijanski jezik za VI razred osnovne škole. Priručnik za nastavnike*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education. Multilingual Matters*. England: Clevedon Avon.
- Byram, M. (2000). Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. *Sprogforum* 18(6): 8-13.

- Byram, M. Gribkova, B and Starkey, H. (2002). Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. In: *Modern Languages, Language Policy Division*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. (2004). *Routledge Encyclopedia of Languages Teaching and Learning*. London, New York: Routledge.
- Filipović, J. (2003). Prilozi 1-9. U: *Insieme italijanski jezik za I razred osnovne škole. Priručnik za nastavnike* (Vučo, J. i Moderc, Š). Beograd: Zavod za udžbenike .
- Filipović, J. (2008). *Interkulturalna komunikativna kompetencija u nastavi stranih Jezika*. Zbornik radova Multidisciplinarnost u nastavi jezika i književnosti. Nikšić: Filozofski fakultet, 87-98.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Hudson, R. (2004). *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lalić Vučetić, N. Đorović, D. (2010). Odnos učenika prema učenju italijanskog kao stranog jezika u osnovnoj školi. *Inovacije u nastavi br.1*. Beograd: Učiteljski fakultet, 79-87.
- Lalić Vučetić, N. Đorović, D. (2010). Neke specifičnosti nastave italijanskog jezika na osnovnoškolskom uzrastu. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja br.1*. Beograd: Pedagoški institut, 150-164.
- Stojković, J. Zavišin, K. (2009). *Amici 3 italijanski jezik za VII razred osnovne škole. Priručnik za nastavnike*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Stojković, J. Zavišin, K. (2010). *Amici 3 italijanski jezik za VIII razred osnovne škole. Priručnik za nastavnike*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Šuvaković, A. (2009). Institucionalizovano učenje stranih jezika i uvođenje italijanskog jezika u osnovnoškolski sistem u Srbiji. *Zbornik radova sa skupa Savremena proučavanja jezika i književnosti* (I knjiga). Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet, 473-485.
- Vučo, J. (2007). Intercultural Dimension in Language Teaching. *Zbornik radova sa međunarodnog skupa Language and Culture*. Nikšić: Filozofski fakultet.

Vojislava Janković

**ELEMENTS OF CIVILISATION IN MODERN ITALIAN
LANGUAGE COURSEBOOKS
FOR PRIMARY SCHOOL *AMICI 1, 2, 3 AND 4***

Summary

Introducing culture, tradition and life of another people through learning foreign languages nowadays becomes intercultural and provides relations between foreign and domestic culture, developing students' interest in another country throughout the process of acquiring foreign language competence. Therefore, it is essential that foreign language teaching incorporates certain aspects of cultural knowledge, especially when it comes to young learners.

In this paper a corpus of four Italian language course books (used in V, VI, VII and VIII grade in Serbian primary schools) is analyzed for specific information on Italian culture, civilization and modern life style which could be helpful in enhancing learners' intercultural awareness.

Tamara Turza-Bogdan

Učiteljski fakultet

Odsjek u Čakovcu

Sveučilišta u Zagrebu

ODNOS DJECE MJAĐE ŠKOLSKJE DOBI PREMA KAJKAVSKOME NAREČJU HRVATSKOG JEZIKA

Sažetak

U radu se polazi od komunikacijsko-humanističkog metodičkog sustava i komunikacijsko-funkcionalnog pristupa usvajanju hrvatskoga jezika koji u učenje jezika uključuje okomitu višejezičnost učenika. Zbog razvoja odnosa prema jeziku važno je poznavanje odnosa i interesa učenika prema govornim idiomima i narječjima. Provedeno je istraživanje u dvjema sredinama: onoj gdje govorni idiom pripada kajkavskome narječju i onoj u kojoj govorni idiom ne pripada tome narječju. Na temelju dobivenih rezultata propituje se o odnosu učenika mlađe školske dobi prema narječjima, književnosti na narječjima i mogućnostima usvajanja standardnoga jezika pomoću govornog idioma.

Ključne riječi: hrvatski jezik, kajkavsko narječje, mlađa školska dob.

1. Uvod – teorijska promišljanja

Hrvatski jezik temeljni je predmet u osnovnoj školi, a svrhe i zadaće nastave hrvatskoga jezika uključuju ovladavanje standardnim jezikom, razvoj jezično-komunikacijskih i literarnih sposobnosti, interesa, zanimanja i poštovanja prema jeziku hrvatskoga naroda, njegovoj književnosti i kulturi. Narječja i književnosti na narječjima dio su hrvatskoga jezika i književnosti. Književnost na narječjima i narječja sastavni su dio nacionalne kulture te sadržaj poučavanja u školama. „Ostvarivanje svrhe i zadaća nastave hrvatskoga jezika uključuje ovladavanje standardnim jezikom, a pridonosi: ... razvijanju poštovanja prema jeziku hrvatskoga naroda, njegovoj književnosti i kulturi” (Nastavni plan i program 2006: 25).

Komunikacijski pristup edukaciji polazi od načela humanističkoga obrazovanja koje je usmjereno na učenika kao pojedinca koji unosi u

poučavanje jedinstveno osobno iskustvo i potrebe (Vizek-Vidović et al. 2003:478). Iz takvog pristupa proizlazi komunikacijsko-funkcionalni pristup usvajanu jezika u kojemu u početnom školskom usvajanju jezika nije nužno usvajanje normativne gramatike već ona mora biti preoblikovana u funkcionalnu školsku gramatiku čija su osnovna obilježja deskriptivnost, imanentnost i funkcionalnost (Pavličević-Franić 2005: 73) Dijete rane školske dobi ima razvijen individualni (organski) idiom naučen kod kuće. To je određena razina usvojenosti jezika kojim je dijete progovorilo (L1). Dijete istovremeno počinje usvajati norme standardnoga jezika. To je određena razina službenoga jezika s kojom se susreće u odgojno-obrazovnim institucijama koje polazi. U tim institucijama, kao i u svakodnevnoj predškolskoj komunikaciji, upoznaje i supstandardne podsustave hrvatskoga jezika, narječja i žargon, koji su uvjetovani kontaktima s drugom djecom u skupini ili razredu (Pavličević-Franić 2005: 64). U ranom učenju jezika važno je poštivati djetetov govorni osjećaj, a njegov zavičajni govor iskoristiti kao poticaj, a ne pogrešku. Na taj način „uspjet ćemo na kraju institucionalne jezične izobrazbe ostvariti primarnu svrhu učenja hrvatskoga jezika u sustavu okomite dvojezičnosti: komunikacijsku kompetenciju u oba jezična podsustava, odnosno doseg vertikalno bilingvalne normativne razine” (Pavličević-Franić 2005: 71).

Iz ovih se postavki polazi u obrazlaganju ciljeva nastave hrvatskoga jezika: „Strukturalna i sadržajna složenost jezičnih poruka kojima su izloženi učenici osnovne škole mora biti primjerena zatečenoj razini njihovih jezično-komunikacijskih sposobnosti” (Nastavni plan i program 2006: 25).

Danas je poznato da učenik koji govori spontano svojim mjesnim govorom, jezični standard uči u školi. Ne zaboravljajući idiom, učenik postaje jezično bogatiji, a sa psihološkog gledišta sigurniji i svjesniji.

„... dijete i ne treba u školi učiti svoj zavičajni govor, nego ga nastavnik mora iskoristiti da bi od učenika stvorio dvojezičnika, čovjeka koji osim svojim mjesnim govorom vlada i zajedničkim, književnim jezikom” (Težak 1996: 407).

U psiholingvistici i lingvistici 20. st. uvriježili su se termini komunikacijska kompetencija i okomita višejezičnost.

Komunikacija u kojoj sudionici imaju isti jezični kôd vrlo se rijetko susreće. Sugovornici se koriste različitim jezičnim idiomima koji pripadaju

narječjima, sociolektima, žargonizmima i ti su jezični elementi dio osobina govornika. Govornici su u komunikaciji uvijek višejezični. Prema Granić, sociolingvističkim istraživanjima cilj je socijalna valorizacija idioma na temelju njihova komunikacijskog dosega. Prelamanje individualne i društvene svijesti o jeziku utječe na funkcionalnu primjenu jezika, tj. komunikacijsku kompetenciju (Granić 2002: 79).

Granić naglašava da se jezično kompetentnim govornikom ne postaje samo znanjem o jeziku nego i znanjem o načinima uporabe jezika, prema tome, jezična kompetencija se stječe. Za Chomskoga je kompetencija psihološki problem i definirana je kao implicitno znanje gramatike koju posjeduje izvorni govornik nekog jezika. Hymes proširuje taj pojam i na pojave izvan gramatike navodeći pravila uporabe jezika u vidu komponenata komunikacije, a to su različita uljudbena pravila i klišeji u govoru (Granić 2002: 82).

Kako bi se pomoću narječja u nastavi prišlo kontrastivnom poučavanju jezičnog standarda, potrebno je, osim svakodnevnoga govora, poznavati i književne tekstove pisane narječjem.

Jezik i književnost povezani su te često nedjeljivi u procesu usvajanja i poučavanja. Komunikacija s tekstem koja je kao termin usustavljena sedamdesetih godina 20. st. (usp. Glinz, 1977., Waldmann, 1979. u: Banaš 1991: 90) očituje se kao primarna komunikacija (ili komunikacija s književnim tekstem) i sekundarna komunikacija (ili komunikacija o književnom tekstu). Komunikacijom čitatelja s djelom bavi se i estetika recepcije (Jauss 1978: 37) oslanjajući se na hermeneutičko tumačenje teksta koje otkriva njegov smisao i samim time podrazumijeva komunikaciju (prema Banaš 1991: 91) U primarnoj komunikaciji s tekstem pred učenika se postavlja hermeneutički zadatak razumijevanja estetičkog bitka djela (Banaš, 1991: 93). Metodički pristup školskoj recepciji podrazumijeva hermeneutički zadatak razumijevanja estetičkog bitka koji se ostvaruje tumačenjem (prema Banaš 1991: 93).

Termin tumačenje u metodičkoj bismo uporabi mogli proširiti u odnosu na suvremenu komunikacijsku teoriju terminima problemskog i stvaralačkog pristupa književnom tekstu.

Teorija recepcije i estetika recepcije H. R. Jaussa doveli su do metodičkih promišljanja o nastavi književnosti u kojoj se ostvaruju

ranije objašnjena primarna i sekundarna komunikacija s književnim tekstom. Prema navedenome, u nastavi književnosti pod pojmom primarna komunikacija opisuje se vrsta komunikacije u kojoj se učenici prvi puta susreću s tekstom. Primarna komunikacija ne može biti jedina i jedna komunikacija s tekstom u nastavi već iz nje proizlazi sekundarna komunikacija koja pretpostavlja komunikaciju o tekstu.

Primarna komunikacija ostvaruje se vanjskom i unutrašnjom aktivnošću. Vanjska aktivnost je čitanje teksta, a unutrašnja podrazumijeva proces estetskog percipiranja, doživljavanja, zamišljanja, razmišljanja, tumačenja, konstituiranja smisla, razumijevanja i vrednovanja. S obzirom na navedene psihičke procese, riječ je o unutarsubjektivnoj (interpersonalnoj) komunikaciji. (Banaš 1991: 96). Pod utjecajem teorije recepcije napušten je tradicionalni školski odnos subjekta i objekta u poučavanju jer se u ulozi subjekta nalaze i tekst i čitatelj koji zajednički grade međuodnos u komuniciranju. Primarna i sekundarna komunikacija s tekstom u nastavi se književnosti ne mogu odvajati jer se u nastavnom procesu komunicira s tekstom i o tekstu.

2. Istraživanje

S obzirom na ranije navedeno, postavlja se pitanje kakva je komunikacija današnjeg djeteta s tekstom na narječju?

Budući da o kajkavskome narječju i književnosti u osnovnoj školi nisu provedena sustavna istraživanja, provedeno je opsežno istraživanje među osnovnoškolskim učenicima, učiteljima i profesorima hrvatskoga jezika (Turza-Bogdan 2009). U ovome radu prikazuje se samo jedan segment osobitosti školske recepcije teksta na narječju, a to je odnos učenika mlađe školske dobi prema kajkavskome narječju. Pretpostavilo se da će postojati razlike u recepciji umjetničkog teksta na kajkavskom narječju u različitim geografskim sredinama s obzirom na pripadnost govornom idiomu. Razlikuje li se taj odnos u različitim govornim sredinama? Kako se odnose prema njemu učenici u kajkavskoj, a kako u nekajkavskoj govornoj sredini? Moguće se zapitati hoće li kajkavski jezik teksta biti preprekom u recepciji kod učenika koji ne pripadaju kajkavskom govornom idiomu. Isto tako, hoće li kajkavski jezik teksta biti poticaj uspješnijoj recepciji kod učenika

čiji je govorni idiom dio kajkavskog narječja. To su pitanja koja sustavna metodička istraživanja do sada nisu pratila pa su odgovori vrlo često bili davani samo na temelju subjektivne procjene nastavnika. Nepostojanje argumentiranih odgovora može dovesti do proizvoljnih rješenja u školskoj praksi: od potpunog ignoriranja, neuključivanja narječja i književnosti na narječju u nastavu hrvatskoga jezika do pretjeranog isticanja narječja i književnosti na narječju, čak i zanemarivanja ovladavanja standardnim jezikom.

S obzirom na postavljena istraživačka pitanja postavljena je sljedeća hipoteza:

Odnos učenika prema kajkavskoj književnosti i narječju razlikovat će se s obzirom na pripadnost različitom govornom području.

Nezavisna varijabla istraživanja bila je različita pripadnost jezičnome području (kajkavskom i štokavskom). U istraživanju su sudjelovali učenici trećih i četvrtih razreda čakovečke (kajkavske) i osječke (štokavske) osnovne škole:

Tabela 1. Broj ispitanika

Ispitanici	Čakovec	Osijek
Treći razred	56	96
Četvrti razred	59	67
Ukupno	N = 278	

Učenici su izloženi tekstu na kajkavskome narječju. U svakom je razredu izabran različiti tekst. Prilikom odabira književnih tekstova na kajkavskome narječju poštivali su se kriteriji dobi učenika: odabrana književna djela prilagođena su mogućnostima učenika s obzirom na razvojnu dob (prema Andrić i Čudina-Obradović 1994: 215), odgojno-obrazovni kriterij: prilagođenost Nastavnom planu i programu (Nastavni plan i program, 2006) od prvog do osmog razreda: poštivali su se ključni pojmovi i obrazovna postignuća u pojedinim razredima kako bi se književno djelo uklopilo u nastavni proces iz predmeta hrvatski jezik i estetski kriterij: antologijski izbor književnih djela na kajkavskome

narječju. S obzirom na navedene kriterije u trećem se razredu interpretirala pjesma Dragutina Domjanića, *Tičica i ja*, a u četvrtom razredu pjesma Florijana Andrašeca, *Tam pri našoj staroj Muri*.

Slika 1. Interpretirane pjesme

Tičica i ja	Tam pri našoj staroj Muri
<p>Kukmica mala na glavi, drobni koraček sim, tam, ali kad krila raširiš, čisto po nebom si mam.</p> <p>Tam je za svakoga sunca, tam je veselja za vse, briga te, kaj je tu dole, gdo ti tam gore kaj sme?</p> <p>Vsejeno kaj si tak mala, tvoja popevka zvoni dalko čez brege i dole, če te ni videti ni.</p> <p>Kukmica tebi na glavi, meni na vuhu škrlak, kaj nas je briga za koga, pak si popevamo tak.</p> <p style="text-align: right;">Dragutin Domjanić</p> <p>Izvor: Domjanić, D. (1937). <i>Kipci i popevke</i>. Zagreb: Narodne novine, 47.</p>	<p>Tam pri našoj staroj Muri, Tam ti nekaj vek šlafuri, Hopsa, hupasa, hupaj, dijada...</p> <p>Tam pri našoj staroj uri, Brodar ognja rano kuri, Hopsa, hupasa, hupaj, dijada...</p> <p>Ober Mure pivak leče, Stari melin pak klepeče, Hopsa, hupasa, hupaj, dijada...</p> <p>Tam po Muri čunek plava, Vu njem zlatar premišlava, Hopsa, hupasa, hupaj, dijada...</p> <p>Kaj je v Muri naj bu vaše, Kaj na bregu naj bu naše, Hopsa hupasa, hupaj, dijada...</p> <p>Tam po našoj staroj Muri, Vek se zduvaju mahuri, Hopsa, hupasa, hupaj, dijada...</p> <p style="text-align: right;">Florijan Andrašec</p> <p>Izvor: Skok, J., (1999). <i>Rieči sa zviranjka: antologija moderne kajkavske lirike 20. stoljeća</i>. Zagreb: Tipex, Bjelovar : Prosvjeta, 40.</p>

Pjesme su u cijelosti interpretirane na nastavnome satu književnosti, a za ispitivanje učenikova odnosa prema kajkavskome narječju koristio

se upitnik za evaluaciju nastavnog sata. Upitnik je sadržavao zadatke otvorenog i zatvorenog tipa. U zadatcima zatvorenog tipa ponuđeni su odgovori nabiranja i intenziteta. Zadatci su prilagođeni dobi ispitanika, karakteristikama sadržaja nastavnog sata i definiranim ciljevima istraživanja. Zadacima se ispituje: učenički interes prema sadržaju sata – nastavnoj jedinici na kajkavskom narječju, odnos prema nastavnoj jedinici, eventualne teškoće s kojima su se susreli u primanju teksta na kajkavskome narječju, odnos prema ostalim narječjima u nastavi i vlastitom zavičajnom govoru te interes za upoznavanje kajkavske književnosti. U ovome radu prikazujemo samo one zadatke koji upućuju na odnos učenika prema temi i jeziku pjesme na kajkavskome narječju.

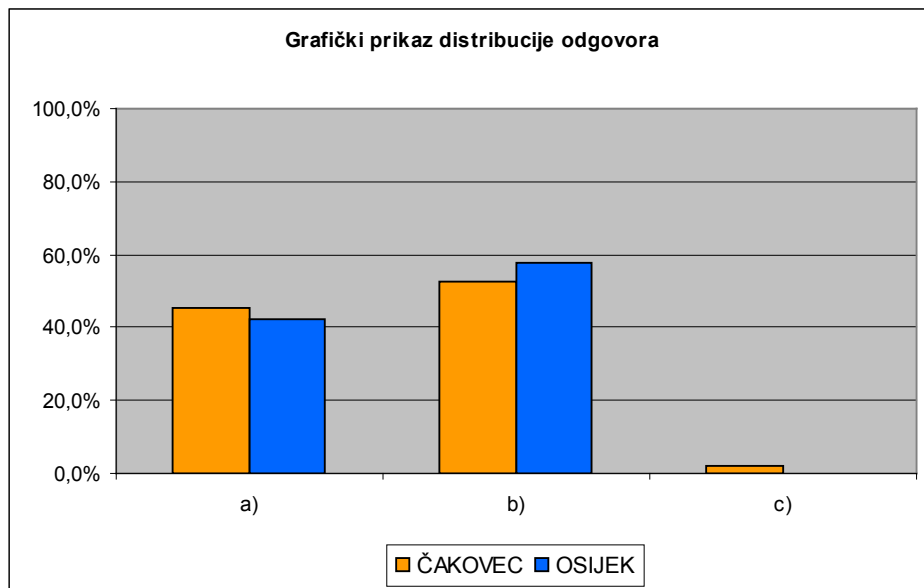
Čestina odgovora unutar kategorija iskazuje se brojačno i u postotcima što predstavlja elemente kvantitativne obrade podataka. Tako sređeni podatci prikazuju se grafički i tablično, a primijenjeni su i neki postupci iz neparametrijske statistike (hi-kvadrat test).

3. Rasprava o rezultatima

Treći razred

Tabela 2. Ukupne frekvencije odgovora na 1. pitanje u obje skupine ispitanika

Što ti JE na ovom satu BILO posebno zanimljivo: (možeš zaokružiti više odgovora)				
	ČAKOVEC		OSIJEK	
	N	%	N	%
a) tema pjesme	25	45,45	34	42,50
b) jezik pjesme	29	52,73	46	57,50
c) ništa od navedenog	1	1,82	0	0,00
Ukupno:	55		80	

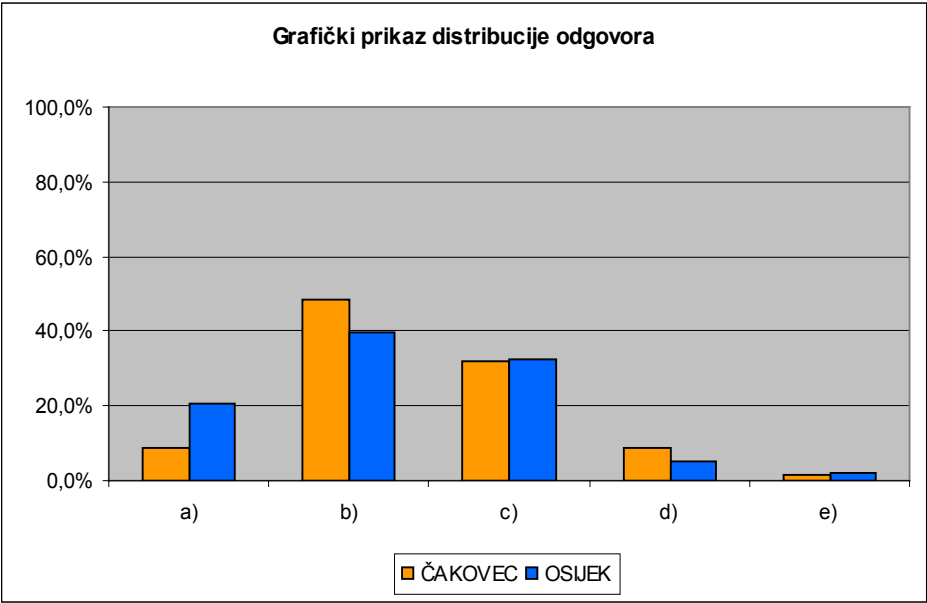


Slika 2. Grafički prikaz distribucije odgovora na 1. pitanje u obje skupine ispitanika

Vrlo su zanimljivi rezultati odgovora na ovo pitanje. Izračunani hi-kvadrat ($\chi^2 = 1,653281972$) manji je od graničnoga ($\chi^2 = 5,991$) pa ne postoji statistički značajna razlika između ispitivanih skupina. Rezultati su vrlo ujednačeni, obje skupine u većem broju odgovora smatraju da je jezik pjesme *Tičica i ja* bio posebno zanimljiv (odgovor b). Rezultat pokazuje da je jezik onaj element koji najviše zaokuplja pozornost učenika u obje skupine. Velikom broju učenika zanimljiva je i tema pjesme čime se potvrđuju ranija ispitivanja čitateljskih interesa učenika koja govore o razvijenim interesima za životinjski svijet i humoristične pjesme u ovoj dobi (Kermek-Sredanović 1985: 57). Odgovori pokazuju kako učenici iz obje sredine pokazuju zanimanje za pjesmu (odgovor c).

Tabela 3. Ukupne frekvencije odgovora na 2. pitanje u obje skupine ispitanika

Što misliš o jeziku kojim je pjesma napisana:				
	ČAKOVEC		OSIJEK	
	N	%	N	%
a) prvi put ga čujem	5	8,93	20	20,83
b) sviđa mi se	27	48,21	38	39,58
c) rado bih ga više puta slušala/slušao	18	32,14	31	32,29
d) nemam neko posebno mišljenje	5	8,93	5	5,21
e) ne sviđa mi se	1	1,79	2	2,08
Ukupno:	56		96	



Slika 3. Grafički prikaz distribucije odgovora na 2. pitanje u obje skupine ispitanika

Ovim se pitanjem htio dobiti detaljniji uvid učenika o jeziku pjesme *Tičica i ja* i odnosu prema njemu. Izračunani hi-kvadrat ($\chi^2 = 4,423899853$) manji je od graničnoga ($\chi^2 = 9,488$) pa možemo zaključiti da i u ovom pitanju ne postoji statistički značajna razlika između dvije ispitivane skupine. U obje je skupine najzastupljeniji odgovor *sviđa mi se* (odgovor b), a zatim *rado bih ga više puta slušala/slušao* (odgovor c). I ovi rezultati ukazuju na postojeći interes i želju za upoznavanjem tekstova na kajkavskome narječju bez obzira na to koje je narječje dio govornog idioma učenika. Vrlo malo učenika *nema neko posebno mišljenje* o jeziku pjesme ili navode da im se *ne sviđa* (odgovori c i d).

Učenicima je pružena mogućnost obrazlaganja svojih odgovora kako bi se dobio uvid u individualno primanje jezika pjesme i odnos prema kajkavskome narječju.

Ovaj je zadatak nudio mogućnost obrazloženja odgovora. Obrazloženja učenika iz čakovečke skupine:

Volim kajkavski, zanimljiv je, govorim kajkavski, sretna pjesma, ja ga već dugo znam, volim takve pjesme, štosna je pjesma, nije mi pjesma lijepa, volim pjesme, jer je na kajkavskom, najsmješniji jezik, sa sela sam.

Obrazloženja učenika iz osječke skupine:

Jer je drukčiji od našeg, smiješan je i lijep, bilo je zanimljivo, ne sviđa mi se jer ništa ne razumijem, jer bih ga bolje naučio, nikad ga nisam čuo, odlično je napisan, veseo je, puno puta sam ga čula, sviđa mi se jer je nepoznat, bravo za pjesnika.

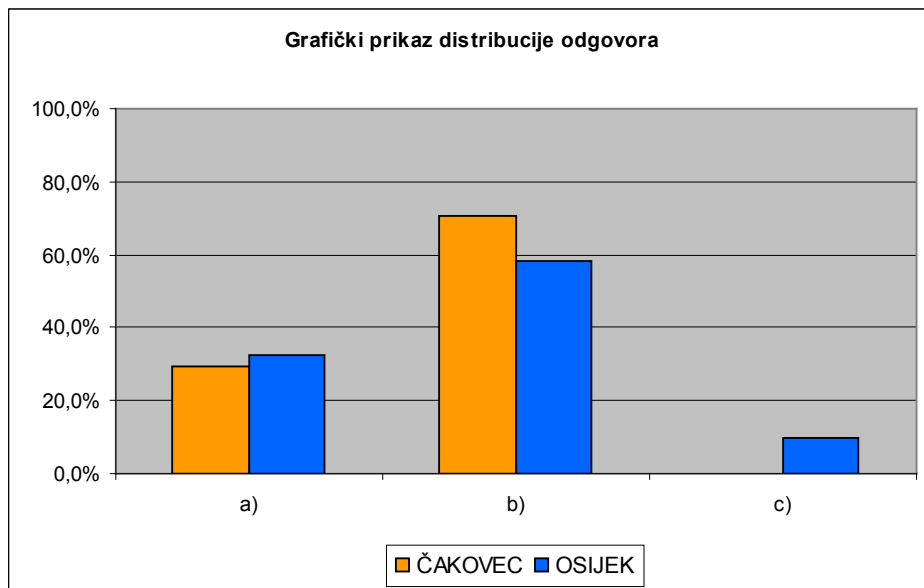
Obrazloženja pokazuju kako je primanje pjesme individualan čin koji uvijek valja pratiti, analizirati, a nipošto zanemariti u metodičkome pristupu. Primjerice, obrazloženje *nije mi pjesma lijepa* pokazuje kako učenik ima razvijene kriterije u odabiru pjesama koje mu se sviđaju ili pak ne voli poeziju. Ovaj odgovor učenika, iako je negativan, valja prihvatiti i poštivati kao mišljenje koje je iskreno izrečeno, od njega se također može

poći u interpretaciji na satu, doživljavati, razgovarati i pritom analizirati pjesmu. Veće izlaganje učenika kajkavskome narječju promijenit će zasigurno i općenite odgovore o smiješnosti jezika jer će učenici biti izloženi i pjesmama koje nisu smiješne. Vidljivo je iz obrazloženja da je nepoznati jezik izazov za interpretaciju jer time izaziva interes kod učenika, kao i to da se narječje povezuje sa selom, činjenica koju je također moguće mijenjati izložimo li učenike pjesmama koje nemaju samo ruralnu tematiku. Pokazuje se i kako je nerazumijevanje jezika prepreka za doživljavanje pjesme: *ne sviđa mi se jer ništa ne razumijem*, što govori u prilog tvrdnji da je potpuno nepoznate pojmove potrebno objasniti prije čitanja teksta (Rosandić 2005: 311). Iz obrazloženja proizlazi i želja za upoznavanjem kajkavskoga narječja.

Četvrti razred:

**Tabela 4. Ukupne frekvencije odgovora na 1. pitanje
u obje skupine ispitanika**

Što ti JE na ovom satu BILO posebno zanimljivo: (možeš zaokružiti više odgovora)				
Ispunjena očekivanja s obzirom na predviđanja učenika	ČAKOVEC		OSIJEK	
	N	%	N	%
a) tema pjesme	16	29,63	20	32,26
b) jezik pjesme	38	70,37	36	58,06
c) ništa od navedenog	0	0,00	6	9,68
Ukupno:	54		62	

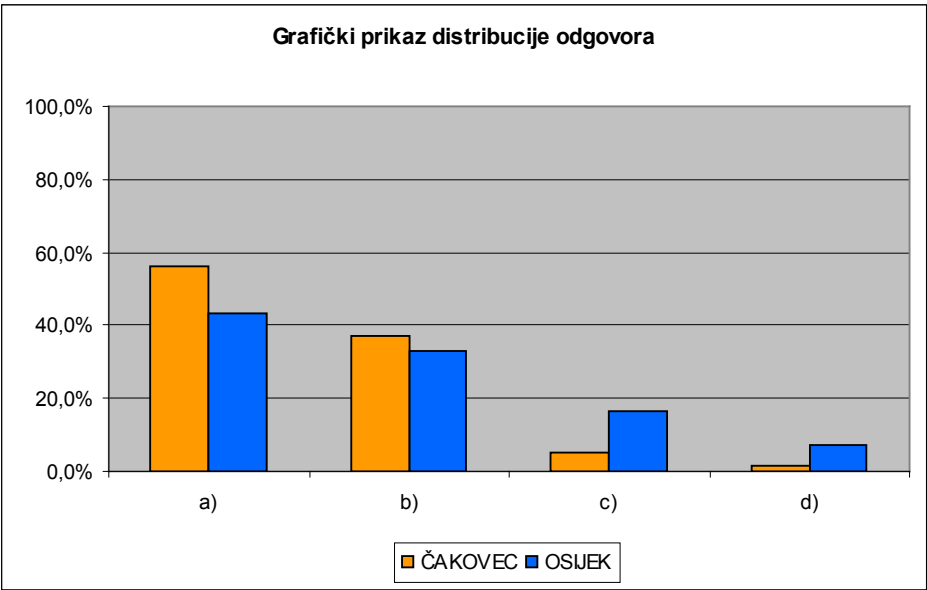


**Slika 4. Grafički prikaz distribucije odgovora na 2. pitanje
u obje skupine ispitanika**

U ovom je pitanju izračunani hi-kvadrat ($\chi^2 = 5,975193832$) manji od graničnoga (5,991) pa možemo zaključiti da ne postoji statistički značajna razlika između ispitivanih skupina. Distribucija rezultata pokazuje da je u obje skupine *jezik pjesme Tam pri našoj staroj Muri* izazvao najviše zanimanja no brojniji su rezultati čakovečke skupine (odgovor b). Manjem broju učenika bila je zanimljiva *tema pjesme* (odgovor a) ili *ništa od navedenog* samo u osječkoj skupini (odgovor c). U obrazloženjima o zanimljivoj temi pjesme učenici najčešće spominju krajolik rijeke Mure koji je djelovao na njih, a u obrazloženjima o jeziku pjesme spominju zanimljiv, neobičan, nov ili svoj osobni kajkavski izričaj.

Tabela 5. Ukupne frekvencije odgovora na 2. pitanje u obje skupine ispitanika

Što misliš o jeziku kojim je pjesma napisana:				
	ČAKOVEC		OSIJEK	
	N	%	N	%
a) prvi put ga čujem	33	55,93	29	43,28
b) sviđa mi se	22	37,29	22	32,84
c) rado bih ga više puta slušala/slušao	3	5,08	11	16,42
d) nemam neko posebno mišljenje	1	1,69	5	7,46
Ukupno:	59		67	



Slika 5. Grafički prikaz distribucije odgovora na 2. pitanje u obje skupine ispitanika

U drugom pitanju izračunani hi-kvadrat ($\chi^2 = 7,016508491$) manji je od graničnoga ($\chi^2 = 7,815$) pa i u ovom pitanju možemo zaključiti da ne postoji statistički značajna razlika između ispitivanih skupina. Najviše

učenika u obje skupine zaokružuje odgovor da *prvi put čuje* jezik kojim je pjesma napisana (odgovor a). U četvrtom razredu učenici počinju s upoznavanjem i određivanjem svog zavičajnog govora u odnosu na jezični standard (Nastavni plan i program 2006: 33). Podatak ne začuđuje u osječkoj skupini koja je daleko od govornog idioma kajkavskoga narječja no začuđuje veći broj tih odgovora u čakovečkoj skupini. Rezultat ponovo dovodi u pitanje istraživanja o stanju u narječjima kod njegovih govornika. A možda se radi o tome da su nonsensne ritmičke riječi *hopsa hopasa hopa dijada* koje se ponavljaju u pjesmi u učenicima izazvale ovakav odgovor. Oni ih u recepcijskom upitniku (Turza-Bogdan 2009: 78) navode kao iznenađenje pjesme. Ohrabruje rezultat da se većem broju učenika *svidi* taj jezik (odgovor b) i na toj bi činjenici trebalo osmišljavati i provoditi nastavu na narječjima u našoj osnovnoj školi. U osječkoj je skupini određeni broj učenika izrazio želju da ga *još koji put čuje* (odgovor c) što također predstavlja kvalitetno polazište u metodičkome pristupu.

4. Zaključak

Evaluacijski upitnik o odnosu učenika prema kajkavskome narječju koji se odnosi na prezentirana pitanja pokazuje da su učenici mlađe školske dobi uspješno komunicirali s nastavnim sadržajem, pjesmama na kajkavskome narječju.

O takvom odnosu učenika prema kajkavskome narječju može se zaključivati prema pokazanome interesu koji se očituje bez obzira na ne/pripadnost kajkavskom govornom idiomu. Učenici pokazuju senzibilnost prema temi i jeziku djela. Pokazuju radoznalost i potrebu za znanjem pa možemo zaključiti da u njih postoji intrinzična motivacija za ovo područje (prema Vizek-Vidović, V. et al. 2003: 245).

Prema tome, postavljena se hipoteza nije ostvarila na ispitanicima, učenicima trećih i četvrtih razreda iz različite govorne sredine. Pokazalo se da se odnos učenika prema kajkavskoj književnosti i narječju ne razlikuje s obzirom na pripadnost različitom govornom području.

Iako ove rezultate ne možemo generalizirati u odnosu na sva narječja hrvatskoga jezika (kajkavsko, štokavsko i čakavsko) ona mogu biti

indikativna i za proučavanje odnosa prema ostalim narječjima. Očito je da u doba medijske izloženosti narječja više nisu izolirani otoci bez doticaja jedni s drugima. Pokazalo se da geografska izloženost govoru ne utječe na odnos prema nekom narječju. Metodičko pitanje kontrastivnog usvajanja standardnoga jezika pomoću narječja zahtijeva pomnije bavljenje svakim narječjem i ovisi o govornoj sredini, no razlikovnost se može osmisliti prema već postojećim metodičkim sustavima usvajanja jezika (Težak 1996: 395). To otvara teme nekim budućim radovima.

Ovo je istraživanje pokazalo da na odnos prema narječju utječe izloženost učenika književnosti na narječjima bez obzira na govor kojim govore. Pokazali su to i rezultati već spominjanog većeg istraživanja (Turza-Bogdan 2009: 297). Narječje koje nije dio vlastitog govornog idioma nije više dalek sadržaj, nije nešto nepristupačno i nepoznato, što je moglo biti prije tridesetak godina. To je s metodičke točke gledanja vrlo vrijedna točka od koje treba početi u osmišljavanju mjesta narječja i književnosti na narječjima u školi. Osnovna škola time dobiva veliku odgojnu ulogu u formiranju odnosa učenika prema narječjima: na satovima književnosti i jezika učenici bi se morali izlagati narječjima, književnosti na njima, kroz interpretaciju stvarati svoje literarno iskustvo, formirati odnose i stavove.

Iz dobivenih obrazloženja odgovora razvidno je i kako postoje različite osobitosti recepcije kajkavskoga teksta koje su rezultat individualnih osobina učenika. One predstavljaju metodički izazov u doživljajnom pristupu književnom djelu. Time se samo potvrđuje zahtjev humanističkog obrazovanja prema kojemu je potrebno svakom učeniku pristupiti posebno u skladu s njegovim interesima, mogućnostima i posebnostima.

Prema postavci teorije recepcije o tome da „nema književnih djela tamo gdje nema recepcije” (prema Jauss u: Beker 1999: 292) pokazalo se da upravo nastavnici imaju veliki utjecaj na stvaranje budućih recipijenta kajkavske i ostalih književnosti na narječjima.

Lista referenci:

- Andrilović, V. i M. Čudina-Obradović (1994). *Osnove opće i razvojne psihologije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Banaš, L.V. (1991). *Estetska komunikacija s književnoumjetničkim tekstom*. Zagreb: Školske novine.
- Beker, M. (1986). *Suvremene književne teorije*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.
- Domjanić, D. (1937). *Kipci i popevke*, Zagreb: Narodne novine.
- Granić, J. (2002). Sociolingvistička dimenzija komunikacijske kompetencije u višjejezičnoj sredini. U: *Komunikacijska kompetencija u višjejezičnoj sredini* (Pavličević-Franić, Kovačević, ur.). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu. Slap. 79-88.
- Jauss, H. R. (1978). *Estetika recepcije*. Beograd: Nolit.
- Kermek-Sredanović, M. (1985). *Književni interesi djece i omladine*. Zagreb: Školske novine. *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*, Zagreb: Alfa.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Skok, J. (1999). *Rieči sa zviranjka : antologija moderne kajkavske lirike 20. stoljeća*. Zagreb: Tipex. Bjelovar: Prosvjeta.
- Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.
- Turza-Bogdan, T. (2009). *Kajkavsko narječje i književnost u osnovnoj školi*. Neobjavljena doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Vizek-Vidović, V. et al. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.

Tamara Turza-Bogdan

**ATTITUDE OF YOUNG SCHOOL CHILDREN
TOWARDS THE KAJKAVIAN DIALECT
OF THE CROATIAN LANGUAGE**

Summary

The paper proceeds from communicational-humanistic methodology approach to adopting Croatian, including students' vertical multilingualism into language learning. To develop their attitude towards language, it is important to become familiar with students' attitude and interest in speech idioms and dialects. A survey has been done in two settings: one where speech idiom belongs to the Kajkavian dialect and the other where speech idiom does not belong to that dialect. Based on the results of the survey, the attitude of young school children is examined with reference to dialects, dialectal literature and potential acquisition of the standard language via speech idiom.

Key words: Croatian language, Kajkavian dialect, young school-age.

ИЗБОР СТРАНОГ ЈЕЗИКА, ФАКТОРИ
МОТИВАЦИЈЕ ЗА УЧЕЊЕ И НАСТАВУ,
УЛОГА АФЕКТИВНИХ ФАКТОРА У
УЧЕЊУ СТРАНИХ ЈЕЗИКА. РАЗВОЈ
СТРАТЕГИЈА УЧЕЊА

/

FOREIGN LANGUAGE CHOICE.
MOTIVATION AND TEACHING FACTORS.
ROLE OF AFFECTIVE FACTORS IN
FOREIGN LANGUAGE LEARNING.
LEARNING STRATEGIES' DEVELOPMENT

Nataša Pirih Svetina
Filozofska fakulteta
Univerze v Ljubljani

SLOVENŠČINA IN NJENA PRISOTNOST NA ZAHODNEM BALKANU DANES

Sažetak

Slovenščina je kot tuji jezik v različnih pojavnih oblikah prisotna tako v Sloveniji kot tudi na področjih nekdanje skupne države. V prispevku bomo predstavili različne oblike delovanja na področju raziskovanja, poučevanja in vrednotenja znanja slovenščine kot drugega in tujega jezika tako v Sloveniji kot tudi v drugih delih nekdanje skupne države. Ustavili se bomo pri organizacijskih strukturah, ki podpirajo razvoj tega dela slovenistične stroke, še posebej pa pri novejših projektih, ki preko slovenščine kot drugega in tujega jezika povezujejo govorce različnih jezikov s področij nekdanje Jugoslavije med seboj in vzpostavljajo nove stike med samimi govorci, jeziki in kulturami ter povezujejo med seboj različne ustanove.

Ključne reči: slovenščina kot drugi jezik (J2), slovenščina kot tuji jezik (TJ), infrastruktura, učenje jezika, poučevanje, projekti, sodelovanje

V prispevku spregovorimo o slovenskem jeziku in njegovi prisotnosti ter položaju slovenščine kot prvega (J1), drugega (J2) in tujega (TJ) jezika v prostorih nekdanje skupne države. Pri tem prvi jezik, drugi jezik in tuji jezik pojmujeemo in definiramo tako z vidika posameznika kot z vidika okolja. Slovenščina je z vidika posameznika prvi ali tudi materni jezik tistim govorcem, ki so se jo naučili (kronološko) kot svoj prvi jezik in jo tudi uporabljajo kot primarno sredstvo sporazumevanja (Pirih Svetina 2005). Z vidika okolja pa je slovenščina prvi jezik v republiki Sloveniji – kot svoj prvi jezik jo uporablja večina njenega prebivalstva. Zadnji popis prebivalstva v Sloveniji je bi narejen leta 2002 in takrat je skoraj 88 % prebivalcev Slovenije kot svoj materni jezik (ali J1) navedlo slovenščino. Kot jezik večinskega dela prebivalstva je slovenščina v rabi kot J1 v okolju na celotnem ozemlju republike Slovenije, hkrati pa ji je v Sloveniji s

slovensko ustavo zagotovljen tudi status prvega jezika v državi: ima status uradnega in državnega jezika. O slovenščini kot J2 v Sloveniji govorimo kot o jeziku vseh govorcev, ki prebivajo na ozemlju republike Slovenije (pa tudi izven njega), ki uporabljajo ta jezik, vendar niso njegovi domači oz. rojeni govorci. Med tistimi, ki bivajo v Sloveniji in niso domači govorci slovenskega jezika, je največ priseljencev, ki so nastale na ozemlju nekdanje skupne države Jugoslavije. Poleg madžarščine in italijanščine, ki sta prva jezika pripadnikov dveh v Sloveniji živečih avtohtonih manjšin, za katere je slovenščina ravno tako J2 oz. jezik okolja, so prebivalci Slovenije kot svoj prvi oz. materni jeziki navajali tudi druge jezike: 2,8 % ljudi je kot svoj materni jezik navedlo hrvaščino, 1,8 % srbohrvaščino, 1,6 % srbsčino in prav toliko bosanski jezik; 1,8 % prebivalcev Slovenije pa ob navedenem popisu kot svoj materni jezik ni navedlo nobenega od že omenjenih jezikov oz. je navedlo kateri drug jezik.¹

Pravno-formalni status slovenščine kot uradnega jezika v RS je določen in zagotovljen z ustavo, Zakonom o javni rabi slovenščine, s številnimi področnimi zakoni in podzakonskimi akti. Dejavnosti v zvezi z jezikovnim načrtovanjem in jezikovno politiko so zapisane v Resoluciji o nacionalnem programu jezikovne politike 2007-2011.² V 11. členu slovenske ustave, ki je bila sprejeta 23. 12. 1991, je zapisano, da "Uradni jezik v Sloveniji je slovenščina. Na območjih občin, v katerih živita italijanska in madžarska narodna skupnost, je uradni jezik tudi italijanščina ali madžarščina."³ Z ustavo pa je hkrati zagotovljena pravica do rabe lastnega jezika vsem državljanom oziroma prebivalcem Slovenije, pri čemer je v besedilu ustave rabljen pojem »vsakdo« (prav tam). 61. člen o izražanju narodne pripadnosti tako pravi, da »vsakdo ima pravico, da svobodno izraža pripadnost k svojemu narodu ali narodni skupnosti, da goji in izraža svojo kulturo, svoj jezik in pisavo,« (prav tam). 62. člen pa

-
- 1 Dostop: http://www.stat.si/popis2002/si/rezultati/rezultati_red.asp?ter=SLO&st=55 [19. 1. 2011].
 - 2 Dostop: <http://www.uradni-list.si/1/content?id=80272> [19. 1. 2011].
 - 3 Dostop: <http://www.uradni-list.si/1/content?id=61579&part=&highlight=Ustava+RS> [19. 1. 2011].

še posebej govori o pravici do rabe svojega jezika in pisave: »Vsakdo ima pravico, da pri uresničevanju svojih pravic in dolžnosti ter v postopkih pred državnimi in drugimi organi, ki opravljajo javno službo, uporablja svoj jezik in pisavo na način, ki ga določi zakon.« Ta dva ustavna člena nimata primerljivih členov v ustavah evropskih držav, lahko pa si predstavljamo, da sta »o(b)stala« v slovenski ustavi države Republike Slovenije na podlagi republiške ustave Socialistične republike Slovenije iz leta 1974, s katero je bila zagotovljena enakopravnost jezikov različnih narodov in narodnosti (nanje se je tudi nanašal ta člen) v jugoslovanski skupnosti.⁴ Te ustavne pravice so govorcem drugih jezikov v Sloveniji marsikdaj kršene, saj jih v praksi niti ni mogoče zagotoviti.⁵ Čeprav je z ustavo sicer dana možnost za rabo lastnih jezikov, dejanskih pogojev, razen omejeno za individualno in neformalno uporabo, ni. V državi, kjer skoraj 88 % prebivalcev njen uradni prvi jezik dejansko tudi uporablja kot svoj prvi jezik, bi težko govorili o obstoju večjezične skupnosti.⁶ Za polno in enakopravno funkcioniranje posameznikov v slovenski družbi je znanje in raba slovenščine tako rekoč nujen pogoj. Iz tega dejstva pa lahko nato izpeljemo razmišljanje o »jezikovnih« pravicah in dolžnostih govorcev slovenščine kot J2 v Sloveniji. Za tiste, ki niso govorci slovenščine kot J1, obstajajo različne možnosti za učenje jezika. Ponujajo jih različne jezikovne šole, centri in

4 »Jeziki narodov in narodnosti in njihove pisave so na območju Jugoslavije enakopravni. V Socialistični federativni republiki Jugoslaviji so v uradni rabi jeziki narodov, jeziki narodnosti pa v skladu s to ustavo in zveznim zakonom.« (Ustava SRS iz leta 1974). 61. člen slovenske ustave iz leta 1991 je namreč identičen 212. členu ustave socialistične republike Slovenije iz leta 1974: »Vsakdo ima pravico, da svobodno izraža pripadnost k svojemu narodu, narodnosti ali etnični skupini, goji in izraža svojo kulturo in uporablja svoj jezik in pisavo.« 212. člen nato v nadaljevanju: »Vsakdo ima pravico, da pri uresničevanju svojih pravic in dolžnosti ter v postopku pred državnimi in drugimi organi in organizacijami, ki opravljajo družbeno službo, uporablja svoj jezik in pisavo in da ga tisti, ki vodi postopek, seznani z gradivom in s svojim delom v njegovem jeziku in na način, ki ga določa zakon, « kar ustreza vsebini 61. člena veljavne ustave RS.

5 Zavedati se je potrebno, da zdaj ne govorimo več o jezikih narodov in narodnosti nekdanje Jugoslavije, ampak o jezikih govorcev tako rekoč od vsepovsod, za katere je tolmače praktično nemogoče zagotoviti.

6 Izvzeta so ustavno določena dvojezična področja, pa tudi posamezniki, ki so seveda lahko večjezični.

druge izobraževalne ustanove (Kobos, Pirih Svetina 2009). Večina tečajev je sicer plačljivih in možnosti sofinanciranja učenja slovenščine so bile do pred nedavnim precej pičle in omejene predvsem na tiste, ki se bodisi profesionalno ukvarjajo s slovenščino (npr. študentje slovenistike in slavistike) ali pa so po rodu Slovenci oz. njihovi potomci (Stabej, 2004). Leta 2008 pa je bila sprejeta Uredba o integraciji tujcev (1.1. 2011 je bila sprejeta Uredba o spremembah in dopolnitvah Uredbe o integraciji tujcev), ki predvideva možnost do 180-ur brezplačnega učenja slovenskega jezika vsaj za nekatere kategorije tujcev, živečih v Sloveniji.⁷ Država pa hkrati določene kategorije tujcev zavezuje k dokazovanju znanja slovenskega jezika. Tistim tujcem, ki želijo v skladu z Zakonom o državljanstvu in njegovim členom o pridobitvi državljanstva RS z naturalizacijo⁸ pridobiti slovensko državljanstvo, predpisuje opravljanje izpita iz znanja slovenščine na osnovni ravni oz. zahteva, da kot enega od pogojev za pridobitev državljanstva predložijo tudi uradno spričevalo o znanju slovenščine na osnovni ravni.⁹ Prav tako npr. slovenske univerze od redno vpisanih tujih študentov zahtevajo dokazilo o znanju slovenščine,¹⁰ podobno je tudi z

7 Dostop: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200865&stevilka=2821> [20. 1. 2011]. Do učenja slovenskega jezika in seznanjanja s slovensko zgodovino, kulturo in ustavno ureditvijo so upravičenih državljani tretjih držav, ki v RS prebivajo na podlagi dovoljenja za stalno prebivanje, ter njihovi družinski člani, ki imajo v RS dovoljenje za začasno prebivanje zaradi združitve družine, tisti, ki v RS prebivajo na podlagi dovoljenja za začasno prebivanje, tisti, ki so družinski člani slovenskih državljanov ali državljanov Evropskega gospodarskega prostora, ki v RS bivajo na podlagi dovoljenja za prebivanje za družinskega člana.

8 Dostop: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200724&stevilka=1211> [20. 1. 2011].

9 V skladu s 5. točko 3. člena Zakona o državljanstvu mora prosilec dokazati: »da obvlada slovenski jezik za potrebe vsakdanjega sporazumevanja, kar dokaže s spričevalom o uspešno opravljenem izpitu iz znanja slovenščine na osnovni ravni.« (prav tam).

10 Univerza v Ljubljani zahteva za vpis v 2. letnik večine svojih programov dokazilo oz. spričevalo o znanju slovenščine na srednji ravni po programu Slovenščina za tujce, Univerza v Mariboru zahteva opravljanje internega izpita, ki ga imenujejo izpit iz slovenskega jezika na srednji zahtevnostni stopnji (dostop: <http://www.ff.uni-mb.si/studenti/informacije/izpit-iz-slovenskega-jezika-za-tujce.dot> [20. 1. 2011], Univerza na Primorskem pa prav tako interni izpit iz slovenščine na srednji ravni (dostop: <http://www.fm-kp.si/Files/Referat/2010-11/razpis-izpitnih-rokov-tujci.pdf>) [20. 1. 2011].

delodajalci, saj veliko zakonov s področja delovne zakonodaje kot enega od pogojev za opravljanje dela določa tudi znanje slovenskega jezika. Izpiti se izvajajo na treh težavnostnih ravneh: osnovni, srednji in visoki na podlagi programa Slovenščina za tujce, ki je javno veljavni izobraževalni program za odrasle za učenje slovenščine kot neprvega jezika.¹¹ Pozitiven rezultat na izpitu iz znanja slovenščine po programu Slovenščina za tujce daje edini možnost pridobitve uradnega spričevala o znanju slovenščine kot tujega jezika. V letu 2010 je tovrstne izpite opravljalo okoli 1700 kandidatov, med njimi 82 % na osnovni ravni (med kandidati na teh izpiti je bila večina prosilcev za slovensko državljanstvo), na srednji ravni je izpit opravljalo približno 6 % kandidatov, na visoki pa 11 %. Od leta 2007 dalje smo vsako leto beležili porast albansko govorečih kandidatov na izpiti, v letu 2009 jih je bila takih skoraj četrtina vseh kandidatov na osnovni ravni, v leto 2010 pa je število nenadoma upadlo, tako da jih je bilo zgolj 11 %, poraslo pa je število bosansko govorečih (Poročila CSD/TJ). Možnosti za učenje svojih prvih jezikov imajo govorci jezikov z območij nekdanje Jugoslavije v Sloveniji bolj malo. Med izbirnimi predmeti v programu devetletne osnovne šole je mogoče izbrati srbsčino ali hrvaščino in dejansko je v ponudbi posameznih osnovnih šol mogoče najti oba. Zakon o osnovni šoli v 10. členu predvideva, da se za otroke, katerih materinščina ni slovenščina, organizira dopolnilni pouk njihovega maternega jezika in kulture v skladu z mednarodnimi pogodbami.¹² Od šolskega leta 2010/11 poteka dvakrat tedensko dopolnilni pouk srbskega

11 Dostop: http://programoteka.acs.si/PDF/slo_za_tujce.pdf [20. 1. 2011].

12 Na spletnih straneh MŠŠ (dostop: http://www.mss.gov.si/si/solstvo/mednarodno_sodelovanje_in_evropske_zadeve/mednarodno_sodelovanje/#c776 [20. 1. 2011], lahko beremo: »V skladu z direktivami Evropske unije in priporočili Sveta Evrope ter drugih mednarodnih organizacij ter upošteva eno izmed osnovnih človekovih pravic (pravica do učenja maternega jezika) Ministrstvo za šolstvo in šport omogoča izvajanje dopolnilnega pouka maternega jezika in kulture za učence migrante in pripadnike novodobnih narodnih skupnosti v Sloveniji. Tako lahko v šolskem letu 2005/06 učenci obiskujejo dopolnilni pouk albanskega jezika (Ljubljana), hrvaškega (Izola, Ljubljana, Maribor), makedonskega (Kranj, Ljubljana, Jesenice, Nova gorica) in srbskega jezika (Maribor). Prvič pa je v šolskem letu 2005/06 organiziran dopolnilni pouk nemškega jezika za otroke migrante iz Nemčije (Ljubljana). Ta pouk je prostovoljen in poteka enkrat na teden v učenčevem prostem času.

jezika na eni od OŠ v Ljubljani, in sicer v organizaciji srbskega kulturnega društva Danilo Kiš.

Ker je jezikovna in družbena integracija priseljencev tako rekoč »hot potatoes« tema evropske in slovenske politike, ni presenetljivo, da predstavljajo »prišleki« in »čefurji« v slovenski družbi aktualen izziv.¹³ Pri tem je opaziti velik angažma predvsem nevladnih organizacij, hkrati pa je zaznati zaenkrat tudi še veliko nepovezanost in neusklajenost pri delovanju, kar ima za posledico odsotnost učinkovitih sistemskih rešitev, ki naj bi tudi na praktični ravni zagotovile enake možnosti za drugače govoreče (npr. dodatne ure pouka slovenščine, možnost ocenjevanja znanja slovenščine kot J2 ipd).

Priznati je treba, da se na tem področju dejansko dogaja ogromno. Ministrstvo za šolstvo in šport RS ter Zavod za šolstvo in šport sta najprej koordinirala nastanek Strategije vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v RS (maj 2007), na podlagi katere so bile kasneje narejene Smernice za izobraževanje otrok tujcev v vrtcih in šolah (Knez 2008, 2009). 17. 12. 2010 se je z zaključno konferenco z 180 udeleženci zaključil projekt *Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje*, financiran s strani slovenskega Ministrstva za šolstvo in šport ter Evropskih socialnih skladov, ki ga je koordiniral Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, delujoč v okviru Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.¹⁴ V okviru projekta so nastali učni načrti za poučevanje slovenščine kot J2 na osnovno- in srednješolski ravni ter različna gradiva, učbeniki, delovni zvezki in

13 Z naslovom *Prišleki in čefurji* je M. Stabej (Stabej 2010) naslovil prispevek na znanstvenem simpoziju Obdobja, novembra 2010 v Ljubljani. *Prišleki* je sicer naslov romana L. Kovačiča, *čefurji* pa so vzeti iz naslova romana G. Vojnovića, *Čefurji raus*; oba romana tematizirata problematiko priseljenstva v Slovenijo, zanju je značilna tako jezikovna drugačnost v tematiki kot v obliki (Stabej 2010: 297), obe pa sta hkrati zelo odmevni literarni besedili za literaturo nagrajevanih avtorjev (L. Kovačič je Kresnika, nagrado za najboljši roman leta, prejel dvakrat, l. 1991 in l. 2004, G. Vojnović pa l. 2009 prav za roman *Čefurji raus*).

14 Dostop: http://www.centerslo.net/l2.asp?L1_ID=8&L2_ID=94&LANG=slo [20. 1. 2011].

priročniki za učenje slovenščine kot J2 predvsem na začetni stopnji za različne starostne skupine (od predšolskih otrok do dijakov višjih letnikov srednje šole). Center za slovenščino pa sodeluje tudi z drugimi ustanovami, ki so vključene v mrežo integracijskih programov. Sodelavci Centra so sodelovali pri nastanku programa za začetno integracijo priseljencev, ki ga je koordiniral Andragoški center Sloveniji, nastajajo učbeniki in priročniki za učenje slovenščine, ki so ciljno usmerjeni v naslovnike teh integracijskih programov.

Po drugi strani pa se slovenščina kot tuji jezik (TJ) na različnih ravneh funkcioniranja in rabe pojavlja vsaj v štirih državah, ki so nastale na področju nekdanje Jugoslavije. Nekatere oblike pojavljanja bi lahko poimenovali že kar »tradicionalne«, odpirajo pa se tudi nove možnosti sodelovanja, predvsem ob (finančni) podpori EU pri povezavah ter sodelovanju z državami Zahodnega Balkana na političnem, gospodarskem in kulturnem področju, kar je v Sloveniji danes prav tako zelo aktualno. Spremenjeno vlogo Slovenije v teh okvirih se spreminja tudi položaj in vloga slovenščine. Slovenščina se v državah, ki so nastale na ozemlju nekdanje Jugoslavije, pojavlja na različnih ravneh organiziranosti in za različne ciljne naslovnike. O tradiciji, dolgi več desetletij bi lahko govorili v zvezi s pojavljanjem slovenščine na univerzitetni ravni. Študij slovenščine je tako mogoč na univerzah v Beogradu, Skopju in Zagrebu, lektorate oz. možnost učenja slovenščine na univerzitetni ravni pa poleg tega ponujajo tudi na univerzah v Novem Sadu in Zadru. Za druge naslovnike pa se pojavlja slovenščina predvsem v obliki tečajev v različnih društvih in združenjih, pogosto na prostovoljni ravni in primarno namenjeno predvsem potomcem slovenskih izseljencev v teh državah. Najpogosteje je tako organiziran dopolnilni pouk slovenskega jezika oz. kar tečaji slovenščine za odrasle in otroke. Na straneh ZRSS¹⁵ zasledimo podatek, da se pouk slovenščine na Hrvaškem odvija (bolj ali manj redno, kadar je zagotovljen učiteljski kader in so izpolnjeni drugi, predvsem materialni, pogoji) na Reki, v Lovranu, Čabru, Pulju, Buzetu, Splitu, Dubrovniku in Zagrebu. Na področju Bosne in Hercegovine imajo pouk v Banja Luki, Prijedoru, Sarajevu in Tuzli. V Srbiji pa v Boru, Beogradu, Kragujevcu, Kruševcu, Leskovcu, Nišu ter

15 Dostop: http://www.zrss.si/slovenscina/dopolnilni_kraj_evropa.htm [20. 1. 2011].

na področju Vojvodine tudi v Gudurici, Novem Sadu, Rumi, Subotici, Vršču in Zrenjaninu. V Makedoniji se pouk slovenščine odvija v Bitoli in v Skopju.

Med novimi oblikami sodelovanja lahko v prvi vrsti omenimo vrsto evropskih projektov, ki omogočajo sodelovanje na akademski ravni tudi državam, ki niso članice Evropske unije. Tako v navezi med Makedonijo in Slovenijo (ter drugimi evropskimi partnerji) trenutno poteka že četrti projekt TEMPUS, katerega namen je na modelu infrastrukture za učenje, poučevanje in certificiranje znanja slovenščine kot neprvega jezika razviti podobno infrastrukturo na področju poučevanja in testiranja makedonskega jezika.¹⁶

V okvirih projektov bilateralne tehnične pomoči za jezikovno pripravo držav Zahodnega Balkana na članstvo v EU naj bi v organizaciji slovenskega ministrstva za zunanje zadeve in v izvedbi Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik ponudili tečaje slovenščine za prevajalce in uradnike, ki delujejo v različnih službah teh držav in so na mestih, kjer bo potrebno prevajanje različnih pravnih dokumentov. V ta projekt naj bi bila tako vključena Direkcija za evropske integracije Sveta ministrov BIH, Ministrstvo za evropske integracije republike Črne Gore, Ministrstvo za zunanje zadeve in evropske integracije Hrvaške, Sekretariat za evropske zadeve republike Makedonije in Urad za evropsko integracijo Vlade republike Srbije.

Za slovenščino kot J1, J2 in TJ bi lahko rekli, da je še kako prisotna na področjih nekdanje Jugoslavije. Nekaj oblik njenega pojavljanja je popolnoma tradicionalnih, ob njih pa se pojavljajo nove možnosti in z njimi povezani novi izzivi. To pa slovenščini na teh območjih daje tudi drugačne vloge in omogoča drugačen status.

16 Glavni partner in tudi koordinator projekta je Filološka fakulteta Blaže Koneski Univerze sv. Cirila in Metoda v Skopju.

Lista referenci:

- Knez, Mihaela (2008). Jezikovna integracija otrok priseljencev v slovenski osnovni šoli. V Ivšek, Milena (ur.): *Jeziki v izobraževanju: zbornik prispevkov konference*. Ljubljana, 25.-26. 9. 2008. Ljubljana: Zavod za šolstvo. 155–163.
- Knez, Mihaela (2009). Jezikovno vključevanje (in izključevanje) otrok priseljencev. V M. Stabej (ur.) *Infrastruktura slovenščine in slovenistike. Obdobja 28*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 197–202.
- Kobos Zuanna Krystyna in Nataša Pirih Svetina (2009). Učenje in poučevanje slovenščine kot neprvega jezika v Sloveniji. V M. Stabej (ur.) *Infrastruktura slovenščine in slovenistike. Obdobja 28*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik, 203–211.
- Letna poročila Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik.*
- Pirih Svetina, Nataša (2005). *Slovenščina kot tuji jezik*. Domžale: Izolit.
- Stabej, Marko (2004). Slovenščina kot drugi/tuji jezik in slovensko jezikovno načrtovanje. *Jezik in slovstvo* 49/3–4. 5–16.
- Stabej, Marko (2010). Prišleki in čefurji. V A. Zupan Sosič (ur.) *Sodobna slovenska književnost (1980-2010)*. Obdobja 29. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik. 297–305.

Nataša Pirih Svetina

SLOVENE LANGUAGE – ITS PRESENCE AND ACTUALITY IN FORMER YUGOSLAV STATES

Summary

Slovenian as a foreign language exists nowadays in a variety of forms present in Slovenia as well as in other states, successors of the former Yugoslav republics. Different activities in the field of Slovenian as a foreign language will be discussed, and among them especially research, learning, teaching and certifying activities, as well as various infrastructure supporting the development of this part of Slovenian studies. Relevant international projects which make strong connections and create new and better quality relations among speakers of different languages, languages themselves, as well as intercultural relations and institutional connections will be highlighted and elaborated in this paper.

Brikena Xhaferi

Gezim Xhaferi

South East European University

MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE: THE CASE OF MACEDONIA

Summary

Motivation is an individual difference that affects Second Language Acquisition. Motivation is a factor that makes people decide to do something, how long they are willing to sustain the activity, and how hard they are going to pursue it (Dörnyei and Skehan, 2005).

Results indicate that SEEU students in Macedonia are instrumentally motivated to learn English as a foreign language. Other findings show that female students are more motivated to learn English, although the correlation between gender, attitudes and motivation is not so significant in their levels of achievement in English classes.

This study is relevant for EFL environment and its results will serve to both English teachers and students in Macedonia.

Key words: Second Language Acquisition, motivation, age, integrative, instrumental, gender

1. Introduction

1.1. The status of English in Macedonia

The English language is one of the most important foreign languages learnt in Macedonia and its role is prominent, since it is used as a link language throughout the world. In the country, there are many private schools, colleges, universities, even kindergartens which use English as a language of instruction. The schools are very-well equipped with the material needed to teach English and English has been taught in primary schools from the third grade for several years. However, starting from the last year, 2007, it is a required subject from the first grade where students

attend two classes a week. The traditional textbooks have been changed and students are provided with more modern books which include pictures and focus on language skills. The same situation exists in high schools where students attend two to four English classes a week. However, the number of students in classes is 30-40 and this is still an issue that should be resolved in the near future.

More and more English teachers are being trained in modern methods of English teaching and attend local and international conferences. Old teaching methods are rapidly being replaced with modern ones. Unfortunately, the curricula are determined by the Ministry of Education without consulting English teachers and students. However, this is not true for universities where the teachers design curricula based on the students' needs and interests. Furthermore, the students are encouraged by their parents to learn English for future opportunities. They know that their children should be able to read the most up-to-date literature in English, understand the news on English TV channels and attend the many lectures given by guest professors in English. English has become a tool of communication for every guest coming to Macedonia for different purposes and in the many conferences that are conducted in English.

There are four state universities in Macedonia and a number of private universities among which the leading one is the South East European University, where the present study is done. It is located in Tetova and it has around 7000 students. The students are of different nationalities Albanian, Macedonian, Turkish, Greeks, etc. The students have different motives for learning English but most of them learn it for their future careers.

2. Motivation and SLA

Language acquisition is the process by which the learners learn any foreign language which involves natural acquisition or picking up a second language through exposure. Nevertheless, language learning is the process by which the learners learn a foreign language through classroom instruction. Language acquisition or language learning differs among individuals and there are many predictors that determine the second language learning success. Many people believe that young learners acquire

a second language more successfully than adult learners. Adult learners are better in learning grammar (syntax and morphology) because they analyze the structure and are likely to make fewer mistakes than young learners. Young learners, on the other hand, are better in pronunciation and learning words more quickly but they are not able to analyze grammar structures. Generally, it is believed that motivation and age are the most important factors that influence learning a second language.

Motivation is a very complex phenomenon which can result from learning and also cause learning. Many studies have shown that the most successful learners are those who are more motivated to learn a language. Ellis (2009:75) points out that “motivation involves the attitudes and affective states that influence the degree of effort that learners put into learning an L2”. Two types of motivation embrace integrative and instrumental motivation. Instrumental motivation is a tool to meet the requirements at school, for example, studying for an exam while the integrative motivation exists when the students admire the target culture of an L2 group and want to identify with it. According to Neimal et.al. (1978) the most successful learners are not necessarily those who pick up language very easily, but those who display certain typical characteristics, most of them clearly associated with motivation. They include positive task orientation, ego involvement, need for achievement, high aspirations, goal orientation, perseverance and tolerance of ambiguity.

3. Instrumental & Integrative Motivation

The instrumental motivation is understood as a means to meet the requirements at school, for example studying for an exam. This is generally characterized by the desire to obtain something practical or concrete from the study of a second language (Hudson 2000). On the other hand, when someone becomes a resident in a new community that uses the target language in its social interactions, integrative motivation is a key component in assisting the learner to develop some level of proficiency in that language (Norris-Holt 2001:2). Both these types of motivation are considered to be essential elements of success. It is a well-known fact that students who like people speaking a certain language and admire their

culture are highly motivated to learn that language. Brown (2000) makes the point that both integrative and instrumental motivations are not necessarily mutually exclusive. Learners rarely select one form of motivation when learning a second language, but rather combine both orientations. He cites the example of international students residing in the United States, learning English for academic purposes while at the same time wishing to become integrated with the people and culture of the country.

Gardner (2005) believes that integration, instrumentality, language anxiety and attitude toward language are directly linked to the language achievement- proficiency, but they still have an important impact on the overall process. All these variables are considered personal variables which affect motivation for learning foreign languages a lot.



Picture 1: The Socio-educational Model (Modified from Gardner 2005:6)

As Dörnyei (2001: 116) points out “teacher skills in *motivating* learners should be seen as central to teaching effectiveness”. Thus, it remains to English language teachers to guide their students and to offer them a set of techniques and provide an interesting learning environment in order to increase student motivation.

4. Research Methodology

The main purpose of this study is to examine instrumental and integrative motivation influencing student's academic performance in Macedonia, to identify all the necessary items of second language learning motivation for learners in Macedonia, and if the student gender affects student motivation to learn English. The present study aims at answering the following questions:

1. Are SEEU students instrumentally or integratively motivated to learn foreign languages?
2. How does gender difference affect SEEU students' motivation to learn?
3. What is the most frequent reason why students learn L2?

5. Participants

Forty students (twenty female and twenty male students) took part in this study. This study employed a mixed qualitative, quantitative and comparative research approaches in order to provide more detailed results drawn from the study. A sample was chosen randomly from the total of 200 hundred students who take up language courses at the Language Centre, SEEU. The Language Centre provides language courses from Level 1 to Level 4 and Academic English to all students at the University. They take 2-8 English classes a week according to their proficiency level. These courses are offered as core courses to the Faculty of Law, Faculty of Business Administration, Faculty of Public Administration and Political Sciences, Faculty of Contemporary Sciences and Technologies and Faculty of Languages, Cultures and Communication. According to the university three-year study cycle, all the students are required to take minimum two semesters of BSE. Classes meet from two to eight hours per week, with the lower levels receiving the most hours of instruction. Each level comprises a full semester of instruction. Instruction is designed to take students from Common European Framework (CEF) levels A1 to C1 of English language proficiency.

6. Procedures

The participants were first asked to write down their background information including their age, gender, proficiency level and their major. The second study instrument was a motivation questionnaire and the participants were asked to indicate if they strongly agree, agree, neutral, disagree and strongly disagree on the questionnaire items.

The third study instrument was an attitude survey where the participants expressed their opinions regarding the learning of English. The data collected will be presented, analyzed and compared in detail.

7. Study results

The results of the data from the student questionnaire (see Appendix 1) reported by SEEU students taking English language courses in the 2010-2011 academic years are presented in two sections. The first section deals with the personal and background information gathered from the students' responses to the first part of the questionnaire including name, nationality, L1, age, gender, languages known, and students self reported English-language proficiency.

The second section presents the students' responses to the ten items motivation questionnaire. It presents the students' perceptions about their motivation in learning English.

8. Background questionnaire

There were 40 students involved in the study out of which 20 male and 20 female students. Their age ranges from 18- 23 and they have different levels of proficiency, L1, L2, L3 and L4. Six students study Public Administration, five of them study Business Administration, eight of them study Law, eleven study Computer Sciences and ten of them study Languages. They all take English courses at the Language Centre. The participants' data were collected through the background questionnaire and are presented in Table 1.

Student age	Proficiency level	Major
4 – 18	10- Level 2	6 – Public Administration
13- 19	14- Level 3	5- Business Administration
11- 20	12-Level 4	8- Law
10- 22	4-Level 1	11- Computer Sciences
2- 23	0-Level 5	10- Languages, Cultures and Communications

Table 1: Participants' Background

9. Questionnaire results

Regarding the data obtained from the second part of the questionnaire with the five levels of agreement “Strongly disagree”, “Disagree”, “Neutral”, “Agree”, and “Strongly agree” for the 10 items, the frequencies and percentages of students' responses are presented to determine the female and male motivation. It aims at discovering gender differences in learning English.

9. 1. Female responses

Table 3 shows the female responses regarding their instrumental and integrative motivation. Regarding question 1, ‘Studying English can be important to me because it will allow me to be more at ease with other people who speak English’ 35% of the participants strongly agree, 25% agree, 20% are neutral, 15% disagree and 5% strongly disagree.

Regarding question 2 ‘Studying English can be important for me because it will allow me to meet and converse with more and various people’ 28% of the participants strongly agree, 22% agree, 27% are neutral, 21% disagree and 2% strongly disagree.

Regarding question 3, ‘Studying English can be important for me because it will enable me to better understand and appreciate British art and literature’, 19% of the participants strongly agree, 20% agree, 21% are neutral, 22% disagree and 18% strongly disagree.

Regarding question 4, ‘Studying English can be important for me because I will be able to participate more freely in the activities of other

cultural groups', 12% of the participants strongly agree, 19% agree, 35% are neutral, 14% disagree and 20% strongly disagree.

Regarding question 5, 'Studying English can be important for me because I'll need it for my future career', 70% of the participants strongly agree, 14% agree, 6% are neutral, 5% disagree and 5% strongly disagree.

Regarding question 6, 'Studying English can be important for me because it will make me a more knowledgeable person', 45% of the participants strongly agree, 11% agree, 11% are neutral, 13% disagree and 10% strongly disagree.

Regarding question 7, 'Studying English can be important for me because I think it will someday be useful in getting a good job', 68% of the participants strongly agree, 8% agree, 4% are neutral, 12% disagree and 8% strongly disagree.

Regarding question 8, 'Studying English can be important for me because other people will respect me more if I have knowledge of a foreign language', 35% of the participants strongly agree, 14% agree, 11% are neutral, 14% disagree and 16% strongly disagree.

Regarding question 9, 'Studying English can be important for me because it will become natural to me', 18% of the participants strongly agree, 14% agree, 25% are neutral, 25% disagree and 18% strongly disagree.

Finally, regarding question 10 'Studying English helps me understand the news in English', 20% of the participants strongly agree, 23 agree, 9% are neutral, 14% disagree and 34 % strongly disagree.

Items	Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
1.Studying English can be important to me because it will allow me to be more at ease with other people who speak English.	5%	15%	20%	25%	35%
2.Studying English can be important for me because it will allow me to meet and converse with more and varied people.	2%	21%	27%	22%	28%
3.Studying English can be important for me because it will enable me to better understand and appreciate British art and literature.	18%	22%	21%	20%	19%
4.Studying English can be important for me because I will be able to participate more freely in the activities of other cultural groups	20%	14%	35%	19%	12%
5.Studying English can be important for me because I'll need it for my future career.	5%	5%	6%	14%	70%
6.Studying English can be important for me because it will make me a more knowledgeable person.	10%	13%	11%	11%	45%
7.Studying English can be important for me because I think it will someday be useful in getting a good job.	8%	12%	4%	8%	68%
8.Studying English can be important for me because other people will respect me more if I have knowledge of a foreign language.	16%	14%	11%	14%	35%
9.Studying English can be important for me because that it will become natural to me	18%	25%	25%	14%	18%
10.Studying English helps me understand news in English	34%	14%	9%	23%	20%

Table 2: Female response to a motivation questionnaire

It seems that the female participants are more instrumentally motivated to learn English because two largest categories of 70% and 68% are connected to the students desire to learn English for their future careers and to get a better job.

9.2. Male responses

Table 4 represents the results of male responses to the motivation questionnaire.

Items	Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
1.Studying English can be important to me because it will allow me to be more at ease with other people who speak English.	10%	25%	10%	19%	36%
2.Studying English can be important for me because it will allow me to meet and converse with more and varied people.	18%	21%	13%	35%	13%
3.Studying English can be important for me because it will enable me to better understand and appreciate British art and literature.	30%	13%	15%	19%	23%
4.Studying English can be important for me because I will be able to participate more freely in the activities of other cultural groups	13%	34%	13%	18%	22%
5.Studying English can be important for me because I'll need it for my future career.	10%	10%	3%	20%	67%
6.Studying English can be important for me because it will make me a more knowledgeable person.	20%	9%	11%	20%	40%
7.Studying English can be important for me because I think it will someday be useful in getting a good job.	8%	12%	6%	25%	55%
8.Studying English can be important for me because other people will respect me more if I have knowledge of a foreign language.	20%	22%	10%	19%	29%
9.Studying English can be important for me because that it will become natural to me	21%	27%	20%	20%	12%
10.Studying English helps me understand news in English	10%	25%	20%	27%	18%

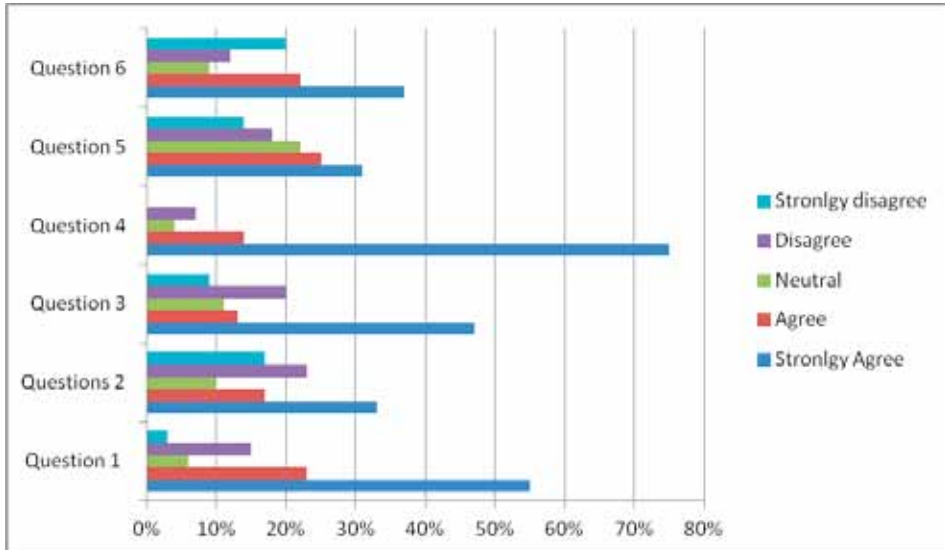
Table 3: Male response to a motivation questionnaire

If we compare the results from both genders, male and female, there is no significant difference because they all want to learn English for their future careers and their job. As it is seen, between male and female, the females do not hold more/less positive attitudes towards English learning. Nearly in all the items, both males and females have had nearly the same opinion. The data suggest that they do not really have different male / female attitudes in learning a FL/SL – English. There is a slight difference in the lowest item scored, where females have in item 5 “Studying English can be important for me because I’ll need it for my future career.”, - with 70 %, while males 67%.

However, the most dominant (female) motivation is 68% within the item 7 ‘Studying English can be important for me because I think it will someday be useful in getting a good job’ whereas male motivation is 55%. Overall, the gender does not play a significant role in students’ motivation and all participants are instrumentally motivated to learn English at SEEU. These results are to some extent similar to the results obtained from the Canadian students and done by Dorney (1990). The participants of this study felt a need to learn English for their achievement, that is, to pass their exams.

10.1. Attitude survey

The second study instrument was the attitude questionnaire (see Appendix 2). The data collected show that participants hold very positive attitude towards learning English and they are presented in Figure 1.



Picture 2: Respondents' attitudes toward learning English

The data from Figure 2 show that the students' attitudes toward learning English are very positive. Neither those negative nor positive answers make any big difference in their answers. In terms of students' attitudes towards English as a foreign language in Macedonia, the subjects show a very positive opinion about the target language. The data from the above tables suggest that students have highly positive attitudes toward English as a subject. The highest score was for the statement 'Learning English may be important to my goals' and this shows that participants have changed their attitude towards English and they believe that it can help them achieve their goals in life. On the other hand, the lowest score is for statement 'I think I am a very good language learner', showing that students do not hold a very positive attitude towards themselves. In one way this can be positive because it may make them work harder.

10. Conclusion

This paper offers an important perspective since it analyses the types of motivation among SEEU students. It reveals very useful information in terms of instrumental and integrative motivation as well as gender

differences in learning English as a foreign language in Macedonia. Another important issue was the student's attitude towards learning English and it is known that students' perceptions about a foreign language and its culture are very important. In fact, students' attitudes towards the course they take are crucial to their success. As a consequence, the possession of knowledge of what students think about these issues can help to improve the quality of the English language teaching/learning process.

After the analysis of the data, this paper provides some conclusions:

- no significant difference because all participants want to learn English for their future careers and for their job. The females do not hold more/less positive attitudes toward English learning. Nearly in all the items, both male and female participants have had nearly the same opinion.
- future careers and the participants, both males and females, believe that English may be important to their goals.
- learning English which in one way can be considered positive because it will make them work harder.

This study demonstrates that affective factors play an important role in second language learning of the English language and these new findings can help to improve the motivation of students in Macedonia for learning English.

Appendix 1

Background questionnaire

Family name	First name
Main language:	
Female/male:	
Languages proficiency:	
Major in:	
How would you rate your overall English proficiency? Excellent good poor	

Appendix 2

Attitude questionnaire

Please, circle the answer that implies to you. Thank you very much.

1) It is important to be able to speak two and more languages

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

2) If you speak English people will value you more

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

3) I will always feel more myself in my first language than any other language

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

4) Learning English may be important to my goals

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

5) I think I am a very good language learner

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

6) I think learning English can help me a lot in travelling around the world

Strongly disagree Disagree Neutral Agree Strongly agree

Appendix 3

Survey Questionnaire: Below are a number of statements with which some people agree and others disagree. There are no right or wrong answers since many people have different opinions. I would like to ask you to indicate your opinion about each statement by ticking the boxes below which best indicates the extent to which you disagree or agree with that statement. Thank you very much.

Items	Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
Studying English can be important to me because it will allow me to be more at ease with other people who speak English.					
Studying English can be important for me because it will allow me to meet and converse with more and varied people.					
Studying English can be important for me because it will enable me to better understand and appreciate British art and literature.					
Studying English can be important for me because I will be able to participate more freely in the activities of other cultural groups					
Studying English can be important for me because I'll need it for my future career.					
Studying English can be important for me because it will make me a more knowledgeable person.					
Studying English can be important for me because I think it will someday be useful in getting a good job.					
Studying English can be important for me because other people will respect me more if I have knowledge of a foreign language.					
can be important for me because that it will become natural to me					
Studying English help me understand news in English					

References:

- Brown, H.D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Cook, V. (2001). *Second Language Learning and Teaching*. Third edition. Oxford: University Press.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. In: *Language Teaching Journal*, 31, 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? In: *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 57-72.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Obeidat, M. M. (2005). Attitudes and motivation in Second Language learning. In: *Journal of Faculty of Education*. Volume 18, issue No.22.
- Shehadeh, A. & Dwaik, R. (2010). Motivation types among EFL College Students: Insights from Palestinian Context. *Humanities*, Vol. 24(1).
- Wong, R.M.H. (2008). Motivation to Learn English and Age differences. The case of Chinese Emigrants. In: *Journal Glass* 3(2), 365-4-4.

Brikena Xhaferi
Gezim Xhaferi

MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE: THE CASE OF MACEDONIA

Summary

This article investigates the types of motivation, integrative and instrumental motivation, which influence the SEEU students. The results from the data collection show that the students are more instrumentally motivated to learn English and they believe that it is very important for their future career. The findings will support and help fulfill teachers' goals in a more detailed way, demonstrate how to enhance students' motivation and how to use the most important strategies for language teaching.

This article tries to find gaps or openings which can direct us as teachers to obvious directions for improvement or further development of SLA, and ease student's way of learning.

Andrea Žerajić
Nemanja Vlajković
Filološki fakultet
Univerzitet u Beogradu

FAKTORI MOTIVACIJE NASTAVNIKA STRANIH JEZIKA ZA RAD U OSNOVNOM I SREDNJOŠKOLSKOM OBRAZOVNOM SISTEMU

Sažetak

S obzirom na to da u skorije vreme veći broj istraživanja ukazuje na primetan pad motivisanosti učenika osnovnih i srednjih škola za učenje stranih jezika, postavlja se pitanje da li i u kojoj meri sam nastavni kadar oseća posledice toga, da li ima udela u tome i na koji način se ovaj problem, s druge strane, reflektuje na nastavnu praksu. Rad ima za cilj da u formi upitnika istraži ovaj aktuelni fenomen, te da utvrdi koji su mogući faktori toga. Istovremeno autori žele da ukažu na stepen otvorenosti nastavnika ka novijim glotodidaktičkim pristupima i mogući značaj njihove primene u praksi.

Ključne reči: glotodidaktika, nastava stranih jezika, motivacija nastavnika

1. Uvod

Motivisanost nastavnika uopšte, kao i istraživanja vezana za psihološke i ostale varijable koje utiču na njihovu opredeljenost za rad u prosveti, zanemarena su tema u empirijskim istraživanjima. Motivisati učenike i održavati njihovu radnu motivaciju na optimalnom nivou zahteva velika zalaganja nastavnika i od ogromnog je značaja u nastavnom procesu. Ipak, motivacija za učenje ne zavisi svakako samo od škole i nastavnog procesa već i od izvesnih sociokulturnih, psiholoških i porodičnih faktora, koji su svojstveni svakom učeniku ponaosob. Samim tim, s obzirom upravo na pažnju koja se posvećuje motivisanosti učenika, začuđujuća je činjenica da se o uslovima, delovanju i procesima motivacije samih nastavnika

veoma malo zna, kao i o vezi različitih aspekata nastave i učenja, odnosno motivacije učenika, studenata i ostalih činilaca obrazovnog sistema.

Fenomen motivacije od izuzetne je važnosti za tokove i ishode nastave i može uticati na delovanje drugih faktora koji su u nastavnom procesu neizostavni. Pod temom motivacije nastavnika podrazumevaju se određeni motivacioni procesi u samom izvođenju nastave i ovoj temi može se pristupiti sa ciljem utvrđivanja motiva koji stoje u pozadini odabira najpre studija, a kasnije tog zvanja i u naučnom smislu (upor. Müller, Andreitz & Palekčić 2008: 40). Nekada je mnoštvo faktora koji utiču na motivaciju nastavnika teško identifikovati i teorijski definisati. Zato je ona vrlo često „neuhvatljiva“ u nastavnom procesu, samim tim što je njenu dinamičnost, korelativnost s drugim faktorima i sveobuhvatnost teško pratiti.

Profesionalni razvoj nastavnika trebalo bi da je suštinska komponenta njihove kontinuirane efektivnosti i zadovoljstva pozivom koji su odabrali (upor. Harvey, 2005: 3). Uzimajući u obzir da motivacija uključuje energiju i volju za učenjem, efektivnim radom i dostizanjem potencijala eksterni faktori motivacije nastavnika često zavise od faze karijere u kojoj se nastavnici nalaze u datom trenutku (upor. Scribner, 1999: 248). Istraživanja su pokazala da nastavnici imaju različite stavove i pristupe, kao i nivoe znanja i veština koji variraju tokom njihove karijere, te se tako izdvajaju tri faze kroz koje oni i prolaze (upor. Lynn 2002: 186). Rana faza se obično odnosi na prvih pet godina rada u prosveti i predstavlja period prilagođavanja, pojašnjavanja i ovladavanja veštinama podučavanja (upor. Harvey, 2005: 4). Tokom srednje faze, koja obuhvata period od šeste do 15. godine nastavnici često unose raznovrsnost u vidu nastavnih metoda i istražuju nove pristupe sa ciljem povećanja efikasnosti u nastavi. Oni tada uvode inovativne nastavne materijale, sprovode eksperimente primenom različitih strategija podučavanja i usvajanja gradiva i slično. Samim tim, „veoma često ti novi pristupi direktno utiču na njihovu motivaciju i autostimulaciju, s obzirom na to da upravo u toj fazi rada u nastavi (uzrasta od 32 do 45 godina) dolazi do izvesne stagnacije i preispitivanja odluke da ostanu u nastavi“ (Huberman, 1989, u: Harvey, 2005: 4). U kasnijoj fazi nastavnici postaju prilično negativni prema bilo kakvim promenama u obrazovnom sistemu, iako upravo u tom periodu njihove ambicije po pitanju karijere postaju izraženije nego ranije.

„Socijalni status učenika, njihov uzrast, veličina odeljenja i nivo postignuća učenika mogu imati suštinsku ulogu u efikasnosti nastavnika“ (Raudenbush, Rowan & Cheong, 1992: 480). Sa druge strane može se govoriti o razlici u efikasnosti u zavisnosti od prirode predmeta koji se predaje, organizacije predavanja, pola nastavnika i iskustva u datoj oblasti. (upor. Somech & Drach-Zahavy 2000: 650). Nastavnici sa većom efikasnosti stoga sebi postavljaju više norme, samim tim i određene više ciljeve. Oni su više okrenuti svojim postupcima na koje mogu da utiču nego na spoljne faktore koji su van njihove kontrole. Smatraju svoje učenike sposobnim i ulažu značajan trud u poboljšanje rezultata slabijih učenika. Visoka efikasnost nastavnika podrazumeva i veće izazove kao i teže nastavne metode, poput rada u manjim grupama i primene aktivnih metoda (upor. Somech & Drach-Zahavy 2000: 751).

2. Teorijske osnove i dosadašnja istraživanja

Jedan od prvih radova koji je pružio empirijske nalaze o motivaciji nastavnika realizovan je na Fakultetu Alpen-Adria u Klagenfurtu (Austrija). Istraživani su uslovi i uticaji na motivaciju nastavnika, a kao teorijski temelj studije poslužila je teorija samoodređenja Deci i Ryana (upor. Müller, Andreitz & Palekčić 2008: 40) koja polazi od toga da motivacija zavisi od zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba za autonomijom, kompetencijom i socijalnom vezanošću. Rezultati ovog istraživanja tako ukazuju na povezanost između različitih institucionalnih okvira (npr. u samoj školi), lične motivacije nastavnika, motivisanosti učenika za rad, kao i realnih uslova u nastavi. Sa druge strane, kombinovanjem popisa znanja i veština koje su nastavnici istakli kao važne za rad u reformisanoj osnovnoj školi, i onih koje je napravila grupa eksperata Evropske komisije, definisano je više oblasti nastavničkih kompetencija, od kojih su posebno značajne: (1) dobro didaktičko i metodičko znanje koje bi nastavnicima omogućilo planiranje i organizovanje nekakvog optimalnog i motivišućeg okruženja za učenje sa ciljem podsticanja i olakšavanja procesa učenja kod učenika; (2) osposobljenost za timski rad, te saradnja s drugim nastavnicima i stručnim saradnicima koji učestvuju u vaspitno-obrazovnom procesu; (3) drugačija uloga nastavnika u razredu (nastavnik kao mentor koji

organizuje samostalan i timski rad učenika), a koja zahteva više znanja iz oblasti komunikacija i organizacije; (4) znanja iz područja psihologije koja omogućavaju upoznavanje učenika, njihovih karakteristika i posebnosti, kao i ciljano motivisanje, prilagođavanje i podsticanje procesa učenja; (5) osposobljavanje učenika za permanentno učenje u društvu znanja („učiti ih kako učiti“); (6) razvijanje vlastite profesionalnosti: odgovorno usmeravanje vlastitog profesionalnog razvoja u procesu učenja (upor. Mutual learning [...], 2002/2003).

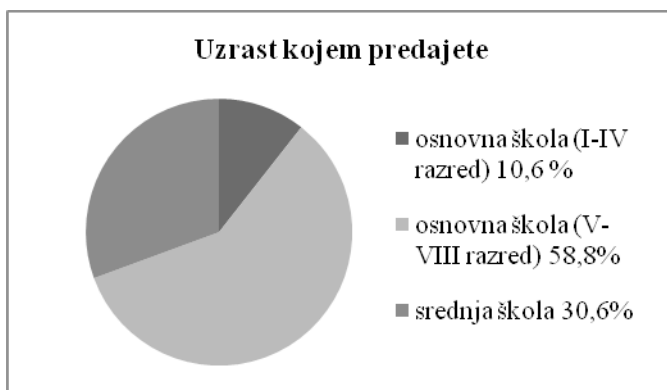
U literaturi se, međutim, često navodi i teorija motivacije Frederika Herzberga (upor. Duttweiler, 1986: 372), izvedena nakon intervjuisanja 200 inženjera i računovođa u oblasti Pitsburga. Herzberg, na osnovu toga, zaključuje da su motivisanost u poslu i nezadovoljstvo rezultat „potreba“ koje spadaju u dve suštinski različite kategorije i utiču na ponašanje na različit način – nezadovoljstvo poslom bilo je uslovljeno uslovima radnog okruženja (tzv. higijenski faktori); sa druge strane, kada su ispitanici bili motivisani da daju bolje rezultate, radili su to pod dejstvom faktora koji su direktno vezani za radne uslove.

3. Motivisanost nastavnika stranih jezika u Republici Srbiji: prikaz sprovedenog istraživanja – forma, hipoteze, ciljevi

I pored teorijsko-empirijskih razmatranja i mnogobrojnih instrukcija sa pozicije glotodidaktike, postavlja se pitanje ko koga treba da motiviše u motivacionom procesu: roditelj dete, nastavnik učenika ili učenik nastavnika? U istraživanju koje će u nastavku biti predstavljeno postavlja se, između ostalog, i pitanje šta je „idealni“ nastavnik i koje su njegove osnovne karakteristike? Kao jedno od gledišta može se uzeti i ono koje zastupa Paul Ausubel (Ivie, 1998: 267), kada kaže da odlike ličnosti nastavnika nisu uvek u korelaciji sa njegovim učincima. Dva glavna izuzetka od generalizacije su toplina i razumevanje sa jedne strane, i težnja za stimulacijom i kreativnošću sa druge strane.

Istraživanje o kojem je ovde reč sprovedeno je u formi ankete koja je po karakteru bila anonimna i njena distribucija usledila je elektronski, na taj način što je link ka anketnom formularu sukcesivno prosleđivan na adrese nastavnika, dobijene od različitih relevantnih institucija (udruženja,

grupa, asocijacija, škola i sl.). Treba napomenuti da prilikom popunjavanja ankete ni u jednom momentu nije zahtevano ostavljanje bilo kakvih ličnih podataka nastavnika, te je jedni „trag“ bila IP adresa servera sa kojeg je nastavnik pristupao. Ti podaci, međutim, nisu mogli ni na koji način da se iskoriste za identifikovanje pojedinačnih korisnika. Od osnovnih podataka ispitanika (pitanja 1-4) zahtevano je da se navede uzrast kome nastavnik predaje (da li je to osnovnoškolski uzrast od 1. do 4, od 5. do 8. razreda ili srednja škola), naziv ustanove u kojoj radi je pri tom bio fakultativan, da li je škola jedino mesto na kome radi (gotovo 80% je odgovorilo potvrdno) i ako nije, u kojim domenima je bio ili je i dalje angažovan. Odgovori u ovom segmentu većinom su bili u širem smislu vezani za filološku struku, odnosno ukoliko nije navedena prosveta, obično su navođeni poslovi prevodilaštva, sudskog tumača i, skoro konsekvantno držanje privatnih časova.



Slika 1.

Pitanja 5-7 usmerena su utvrđivanju stepena motivacija sa različitih aspekata, koji će biti detaljnije opisani u nastavku rada. Poslednje, osmo pitanje bilo je otvorenog tipa i odnosilo se na lične motive za rad u obrazovnom sistemu. Istraživanjem su bili obuhvaćeni nastavnici svih stranih jezika u našem obrazovnom sistemu (engleskog, nemačkog, francuskog, ruskog, italijanskog i španskog). S obzirom na to da je za celokupno istraživanje bio određen vremenski okvir od 45 dana, autori su ispitanicima na raspolaganje stavili ukupno 30 dana (što je stajalo u propratnom pismu uz link ka anketi). Anketa je na taj način prosleđena na

ukupno 500 adresa nastavnika širom Srbije, a tokom 30 dana aktivnosti linka, ukupno 160 osoba popunilo je anketu, što je samim tim činilo i korpus istraživanja.

Ciljevi definisani ovim istraživanjem su bili: (1) utvrditi faktore koji u najvećoj meri utiču na motivaciju, odnosno nastavnu praksu stručnog kadra u okviru školskog sistema Republike Srbije; (2) definisati i proceniti profil „idealnog“ nastavnika stranih jezika; te (3) ustanoviti razloge za izbor prosvete kao zanimanja. Treba naglasiti da autore, prilikom formiranja ankete, nije interesovalo godište nastavnika, njihov pol i radni staž, jer je smatrano da su za ovo istraživanje ti podaci irelevantni. Cilj je bio, pre svega, utvrditi činioci i faktore koji utiču na motivisanost za rad.

4. Rezultati istraživanja: stav o pozivu i „idealni“ nastavnik

Prva oblast (pitanje 5) usmerena na utvrđivanje stepena motivisanosti nastavnika za rad u prosveti i njihov lični osećaj kada je u pitanju stav okoline i društva prema njihovom pozivu, data je sa mogućnošću stepenovanog ocenjivanja od 1 do 5. Ponuđeno je ukupno 10 iskaza za koje su autori smatrali da reprezentuju nastavnu svakodnevicu. Tako sa maksimalnom ocenom 58,13% ispitanika ocenjuje iskaz „Rad u prosveti sa decom pričinjava mi zadovoljstvo“. Kada je reč o sigurnosti koju pruža rad u institucionalnom obrazovnom sistemu, najveći postotak (29,38%) ocenjuje ovaj iskaz srednjom ocenom 3. Sa druge strane, svega 6,25% nastavnika smatra da se njihove kompetencije adekvatno vrednuju – što dovodi do ukupne ocene 2,88. Sličnu ocenu dobio je i iskaz o vrednovanju angažmana – 2,78. Kada je reč o plati, njom je zadovoljno svega 0,36% ispitanih, a nezadovoljno, 36,88%. U odgovorima koji se tiču kvaliteta radnog ambijenta, u velikoj meri prevlađuje negativan stav, što dovodi do prosečne ocene od 2,44. Uz to, udžbenički kompleti i didaktički materijali koje ispitanici nastavnici koriste u nastavi dobijaju ukupnu ocenu 3,79. Poslednja dva iskaza odnosila su se na odnos između učenika i nastavnika – te 30,63% ispitanika ovo ocenjuje sa 4 (prosečna ocena 3,39). Na pitanje da li odnos prema nastavi zavisi od discipline u odeljenju, nastavnici u najvišem procentu odgovaraju ocenom 4 (31,88%). Evo detaljnijeg pregleda:

FAKTORI MOTIVACIJE NASTAVNIKA STRANIH JEZIKA
ZA RAD U OSNOVNOM I SREDNJOŠKOLSKOM OBRAZOVNOM SISTEMU

	1	2	3	4	5	skor
Rad u prosveti sa decom pričinjava mi zadovoljstvo.	1 (0.63%)	3 (1.88%)	21 (13.13%)	42 (26.25%)	93 (58.13%)	4.39 / 5 (87.80%)
Zadovoljan/na sam kvalitetom udžbeničkog/i h kompleta koji/e trenutno koristim.	9 (5.63%)	9 (5.63%)	32 (20.00%)	67 (41.88%)	43 (26.88%)	3.79 / 5 (75.80%)
Rad u institucionalnom obrazovnom sistemu daje mi posebnu sigurnost u smislu stalnog zaposlenja.	14 (8.75%)	21 (13.13%)	47 (29.38%)	37 (23.13%)	41 (25.63%)	3.44 / 5 (68.80%)
Na moj rad utiče odnos odeljenja / učenika prema meni.	13 (8.13%)	21 (13.13%)	47 (29.38%)	49 (30.63%)	30 (18.75%)	3.39 / 5 (67.80%)
Moj odnos prema nastavi zavisi od discipline u odeljenju.	22 (13.75%)	26 (16.25%)	41 (25.63%)	51 (31.88%)	20 (12.50%)	3.13 / 5 (62.60%)
Moj predmet se u obrazovnom sistemu vrednuje na odgovarajući način.	19 (11.88%)	43 (26.88%)	41 (25.63%)	36 (22.50%)	21 (13.13%)	2.98 / 5 (59.60%)
Moje kompetencije se adekvatno vrednuju.	22 (13.75%)	33 (20.63%)	58 (36.25%)	37 (23.13%)	10 (6.25%)	2.88 / 5 (57.60%)
Moj rad i angažman se adekvatno tretiraju.	24 (15.00%)	40 (25.00%)	50 (31.25%)	39 (24.38%)	7 (4.38%)	2.78 / 5 (55.60%)
Zadovoljan/na sam kvalitetom radnog ambijenta (škola, učionica, tehnička opremljenost).	36 (22.50%)	54 (33.75%)	38 (23.75%)	27 (16.88%)	5 (3.13%)	2.44 / 5 (48.80%)
Zadovoljan/na sam platom.	59 (36.88%)	44 (27.50%)	40 (25.00%)	16 (10.00%)	1 (0.63%)	2.10 / 5 (42.00%)

Tabela 1. – Stavovi nastavnika stranih jezika po pitanju samog zanimanja

Potrebno je naglasiti da su rezultati prvog seta pitanja klasifikovani po opadajućoj vrednosti skora tokom statističke obrade podataka, te da je u samoj anketi raspored pojedinačnih iskaza bio drugačiji.

Druga oblast (pitanje 6) bila je posvećena nastavnoj praksi. Cilj je bio utvrditi, kao što je već pomenuto, kako izgleda idealni nastavnik, tj. koliko je predstava o idealnom nastavniku stranih jezika ostvarljiva u uslovima srpskog obrazovnog sistema. Analizirajući podatke dobijene u ovom segmentu, dolazi se do podatka da ubedljiva većina nastavnika rado koristi dodatne didaktičke materijale na času (95,63%), kao i metodičko-didaktičke priručnike uz udžbenik ili nevezano za njega (93,75%), dok oko 83,75% ispitanih nastavnika često koristi internet i ostale dodatne izvore saznanja u pripremi sopstvene nastave. Paralelno s tim, 83,13% često i rado učestvuje na seminarima i stručnim usavršavanjima za nastavnike stranih jezika. Na pitanje da li preuzimaju inicijativu za organizaciju dodatnih nastavnih sadržaja, u smislu radionica, putovanja, kulturnih susreta i sl. 53,13% je odgovorilo negativno, dok se 46,88% izrazilo pozitivno. Interesantan je i podatak da 20,00% nastavnika nalazi vremena i realnih mogućnosti da na svoje časove dovode ponekog izvornog govornika ili lektora jezika koji predaje. Ispostavilo se, takođe, i da čak 88,75% nastavnika na svojim časovima naročito insistira na usmenoj produkciji na stranom jeziku, te da 76,25% njih svoje časove ne bazira isključivo na sadržajima iz nastavnog plana i programa, te udžbeničkog kompleta koji u nastavi koriste. Detaljniji prikaz sledi u narednoj tabeli.

	da	ne
Rado koristim dodatne didaktičke materijale na času (dodatne radne listove, igrice i sl.).	153 (95.63%)	7 (4.38%)
Rado koristim metodičko-didaktičke priručnike (uz udžbenik ili nevezano za udžbenik).	150 (93.75%)	10 (6.25%)
Često koristim internet i dodatne izvore u pripremi nastave.	134 (83.75%)	26 (16.25%)
Često učestvujem na stručnim seminarima za nastavnike stranih jezika.	133 (83.13%)	27 (16.88%)
Preuzimam inicijativu za organizaciju dodatnih nastavnih sadržaja (radionice, putovanja, kulturni susreti, predstave, mini-festivali i sl.).	75 (46.88%)	85 (53.13%)
Na svoje časove ponekad dovodim strane lektore odn. izvorne govornike jezika koji predajem.	32 (20.00%)	128 (80.00%)
Na svojim časovima posebno insistiram na usmenoj jezičkoj produkciji.	142 (88.75%)	18 (11.25%)
Časove ne baziram isključivo na sadržajima iz nastavnog plana i programa.	122 (76.25%)	38 (23.75%)

Tabela 2. – Nastavna praksa i „idealni“ nastavnik

Cilj ovog segmenta ankete bio je, dakle, konstruisati prototip nekakvog „idealnog“ nastavnika stranog jezika, a naše istraživanje utvrdilo je nedostatke – barem kada je u pitanju kontekst srpskog obrazovnog sistema – u sferi organizovanja dodatnih, vannastavnih aktivnosti poput izleta, radionica, predstava i sl, te sporadičnog učestvovanja izvornih govornika i lektora u nastavnom procesu.

Analizom rezultata iz delova ankete koji se odnose kako na stavove po pitanju rada u obrazovnom sistemu, tako i same nastavne prakse dolazi se do zaključka da većina nastavnika uživa u svom pozivu i radi ga sa velikim zadovoljstvom i ponekad čak i entuzijazmom trudeći se da, koliko su u mogućnosti, svojim učenicima pruže nastavne sadržaje koji često izlaze iz okvira planom propisanog nastavnog programa. Posao u prosveti generalno deluje motivišuće na njih time što pruža sigurnost u smislu stalnog zaposlenja, iako većina pokazuje svoje nezadovoljstvo finansijskim uslovima rada u prosveti, kao i neadekvatnim ophođenjem prema njihovim stručnim kompetencijama, ali i tretiranjem predmeta koji u školi predaju. Zanimljiv je podatak da je značajan procenat ispitanika pod uticajem discipline na času i stava svojih učenika koji ispoljavaju prema predmetu i njima samima. I upravo ovaj momenat jeste povod za neka dalja istraživanja na temu različitih manifestacija nezadovoljstva i frustracija, te pojave različitih sindroma, poput *burn-out* sindroma, o kojima je u literaturi dosta reči u novije vreme.

5. Razlozi za bavljenje nastavničkim pozivom

Nastavak ankete imao je za cilj da utvrdi moguće razloge za bavljenje nastavničkim pozivom. Takođe, jedan od ciljeva bio je i pokušaj da se ustanovi i zaključi koji su mogući ishodi bavljenja predavačkom delatnošću, tj. kako se danas, s jedne strane, psiholozi i, s druge, didaktičari odnose prema ovom problemu.

Najpre, kada je reč o faktorima koji u najvećoj meri utiču na rad naših nastavnika, nastavni proces određuje i nastavnikova radna motivacija, na šta ukazuju kako teorija, tako i praksa. Nastavnikova opšta radna motivacija može se podvesti pod socio-kognitivne teorije

koje sačinjava šest faktora: (1) socijalne varijable i kolegijalna podrška, (2) pozitivni odnos sa pretpostavljenima, (3) zadovoljstvo intrinzičkim radnim elementima i korelacija između učinka i opterećenja, odnosno zadovoljstva koje poziv sam po sebi i donosi, (4) zanimljivost posla i odgovarajući nivo odgovornosti, (5) mogućnost za dalje učenje, razvoj i napredak, te (6) sigurnost posla i jasna očekivanja (upor. Müller, Andreitz & Palekčić, 2008: 41).

U trećoj oblasti (pitanje 7) u obzir je uzeto ukupno 15 pojedinačnih faktora – ekstrinzičnih i intrinzičnih faktora motivacije do kojih se došlo posmatranjem, sa ciljem da se ustanovi šta i u kojoj meri globalno utiče na predavačku delatnost, odnosno nastavnu praksu. Akcenat nije stavljen na svaki pojedinačni slučaj, niti na ono što, posebno u negativnoj, ili posebno u pozitivnoj meri utiče na rad u prosvetnom sistemu. Cilj je, dakle, bio napraviti presek aktuelnog stanja po pitanju uticaja i različitih faktora koji utiču na nastavnu praksu, kako bi kasnije neki od tih faktora mogli izolovano biti posmatrani i kao eventualni faktori zadovoljstva odnosno, u suprotnom, frustracije. U tom kontekstu zaključuje se da je odnos učenika, odnosno celog učeničkog kolektiva (odeljenja) prema nastavniku najznačajniji faktor – u svakom slučaju ekstrinzični motivacioni stil. I uopšte, prva tri mesta u ovoj statistici zauzima učenik, tj. odeljenje kao najznačajniji ekstrinzični činilac motivacije: od 160 ispitanika, više od polovine (što čini ukupan udeo od 17,2%) izabralo je „učenike i odeljenje“ za jedan od relevantnih faktora koji utiču na njihov angažman u školi. Zatim slede uspeh učenika u određenom jeziku i njihova dodatna zainteresovanost (ukupno 16,6% odnosno 13,4% ispitanika). Paralelno s ovim faktorom, moglo se pretpostaviti, najveću ulogu igraju škola, direktor, odnosno kolektiv u kojem nastavnici rade. Ipak, poneki od ovih faktora su, u suštini, duboko intrinzično bazirani: faktor „uspeh mojih učenika“ koji se našao na drugom mestu, može se shvatiti i kao zainteresovanost ili motivisanost nastavnika da rade sa decom koja pokazuju želju za znanjem i zainteresovanost, drugim rečima – nastavnici i sami nalaze zadovoljstvo i dodatnu motivaciju u radu sa takvom decom, što donekle razgrađuje stereotip o nezainteresovanim nastavnicima – ili ga barem ublažava (mada se može i pretpostaviti da je korpus ovog istraživanja činio gotovo u potpunosti angažovani kadar). Slede detalji ovog dela ankete:











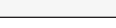




Faktori motivacije	Procenat učestalosti
plata	 7.8%
radno vreme	 12.6%
dugi godišnji odmori	 6.3%
učenici / odeljenje	 17.2%
uspeh mojih učenika	 16.6%
dodatna zainteresovanost mojih učenika	 13.4%
visoka zaključna ocena iz mog predmeta	 10.6%
prestiz profesorskog zvanja	 2.1%
vrednovanje mog predmeta u školi u kojoj radim	 2.1%
učionica u kojoj držim časove (uslovi u kojima predajem)	 4.0%
gradivo koje predajem	 7.1%
kolektiv u kojem radim	 4.8%
privatni / porodični problemi	 1.0%
politička situacija u državi	 4.2%
uticaj meteoroloških promena	 10.2%

Tabela 3. – Faktori koji u najvećoj meri utiču na rad nastavnika

U osmom i finalnom delu ankete nastavnici su bili zamoljeni da sopstvenim rečima opišu razloge za rad u prosveti. Cilj je bio prići bliže samim intrinzičnim faktorima motivacije, te ustanoviti stepen povezanosti intrinzičnih i ekstrinzičnih regulacionih faktora motivacije. Treba napomenuti i to da ovo pitanje bilo otvorenog tipa i da odgovori nisu bili od značaja za samo istraživanje. Na taj način je dobijen korpus koji su sačinjavali odgovori nešto više od polovine učesnika u anketi – njih 83. Tako se može zaključiti da se kao jedan od ubedljivo najfrekventnijih motiva za rad u prosveti navodi (relativna) sigurnost posla i plate, i s tim povezano relativno kratko radno vreme. Neki od odgovora, s tim u vezi, glase: „sigurnost radnog mesta i radno vreme”, „radno vreme”, „relativna sigurnost posla”, „sigurnost i slobodno vreme”, „socijalna sigurnost, uživanje u pedagoškom radu” i dr.

Ipak, prema anketi, u najvećoj meri se javlja zadovoljstvo u radu s decom, odnosno u školstvu, kao i strast za predavanjem, strast prema jezicima koji se predaju i sl, sve do čak i patriotskih razloga. Neki od odgovora glasili su: „rad sa decom i dinamičnost posla“, „volim decu i volim nemački jezik rad sa decom me usrećuje“, „zbog strasti za predavanjem, zbog rada sa decom i odraslima“, „volim rad u školi“, „volim svoj posao, dobra saradnja sa učenicima, uzajamno razumevanje, poštovanje i iskrenost“, „mogućnost da se nauči nešto novo u radu s učenicima“, „osećaj zadovoljstva kad vidim da sam ih zaista nečemu naučila i da će im to koristiti u životu“, „doprineti obrazovanju mladih, učestvovati u građenju njihovog pogleda na svet“, „volim svoju zemlju i želim da učestvujem u formiranju dobrih ličnosti i pravih vrednosti“.

Međutim, anketa je potvrdila i neka novija istraživanja koja pokazuju da u svetu postoji izražena tendencija da se veliki broj po vokaciji nastavnika stranih jezika nakon odabira nekog drugog zanimanja i provedenog vremena u nekoj drugoj branši, vraća u prosvetu i svoj radni vek privodi kraju upravo u nastavi (upor. Chambers, 2002: 212-217). Oni se vraćaju svom matičnom pozivu sa uverenjem da su u prethodnom poslu ovladali određenim veštinama koje će im u nastavku karijere biti od velike pomoći (na primer, komunikativne sposobnosti, visoko razvijena radna etika i analitičko razmišljanje i sl.). Smatraju da je sada na njih red da pomognu mlađim generacijama da se snađu u životu koji ih nakon škole čeka, te da im daju određene smernice. Kao najčešće razloge navode u istraživanjima: stalno zaposlenje, finansijsku sigurnost, fiksno radno vreme, duže odmore i mirniju radnu atmosferu nego u industriji, trgovini i sl. Sve to se može povezati i sa stavovima naših nastavnika, s obzirom na to da su naši ispitanici često otvoreno i navodili da nemaju nikakvu drugu alternativu osim prosvete: „Prosto, imam posao. Da mogu, radije bih radila samostalno“, „Trenutno se ne nudi ništa bolje, dobra socijalna zaštita (trudničko, zdravstveno...)“, „Sa 30 godina radnog staža teško je promeniti branšu“ i dr. I koliko god neki od ovih stavova delovali poražavajuće, oni prosto odslikavaju nekakvo trenutno stanje u našem obrazovnom sistemu i daju relativan uvid u motivisanost samih nastavnika. Ipak, i to je donekle pozitivan stav u odnosu na drugu krajnost koja može biti prouzrokovana negativnom motivisanošću i tzv. *burn-out* sindromom.

6. Zaključak

Kao što je na početku već istaknuto, slična istraživanja na temu motivacije nastavnika i faktora koji na njihov rad utiču nisu brojna. Ipak, i ranije, pogotovo otkako se intenzivnije govori o psiho-somatskim poremećajima koja nastaju usled frustracija i nezadovoljstava na poslu, javljali su se članci i kraća istraživanja na temu povezanosti regulacionih faktora motivacije i samog *burn-out* sindroma (upor. Kaiser, 1982: 17-18). Tako su i sama motivacija i *burn-out* „evoluirali“ i postali dva suprotna pola, dva ekstrema. To je dalo povoda za čitav niz novih istraživanja na ovom polju, pa se tako istražuje i produbljuje pojam „novih nastavnika“ (upor. McCann & Johannessen, 2004: 138-145), kao i mogući razlozi za opredeljenje za nastavnički poziv posle karijere u nekoj drugoj branši. Uporedo s tim, mnogi didaktičari kao praktičari nastave pokušavaju da nastavnicima ponude neke nastavne koncepte i rešenja, u vidu npr. „deset jednostavnih pravila kako da motivišem svoje učenike i sebe“ (Wicke, 2004: 15-18). Dörnyei (2002: 16/17) ističu i tri nivoa motivacije: na nivou jezika mora vladati pozitivno iskustvo sa autentičnim jezikom ciljne kulture (drugim rečima, integrisanje filmova, televizije, kontakta sa maternjim govornicima, razmena učenika, mini-festivali, ekskurzije i sl.); na nivou učenika to su pohvale, ohrabrenja i potvrde kao najznačajniji momenti na učenikovom putu ka uspehu u savladavanju nekog stranog jezika; dok se na nivou nastavne situacije razlikuju određeni motivacioni faktori koji na proces učenja pozitivno utiču (sticanje tzv. *know-how* veština, kreativni zadaci, buđenje znatiželje kod učenika, autentični materijali). U svemu ovome, dakle, najbitniju ulogu igra dobro motivisani nastavnik, te je neophodno ovaj teren i dalje istraživati i nastavnicima konstantno nuditi različite vidove stimulacije, s obzirom na to da ovo istraživanje pokazuje da je, i pored nezadovoljstva platom i društvenim statusom, tipičan ali i „idealna“ nastavnik zadovoljan svojim pozivom, uživa u radu s decom i voli jezik koji predaje. Shodno tome, izvodi se pretpostavka da upravo trećina nastavnika koja je i odgovorila na datu anketu predstavlja kategoriju (relativno) motivisanih nastavnika, posvećenih svome pozivu. Međutim da bi se ova gruba pretpostavka didaktički utemeljila, neophodno bi bilo primeniti i neke druge metodološke postupke, npr. praćenje i analiziranje

nastave, intervju sa učenicima i nastavnicima i sl. Na taj način otvara se mogućnost dolaženja do nekih novih, znatno drugačijih, a opet preciznijih podataka o uzrocima i ishodima nastavničke motivacije.

Lista referenci:

- Chambers, D. (2002). The Real World and the Classroom: Second-Career Teachers. In: *The Clearing House*, Vol. 75, No. 4. Philadelphia: Heldref Publications, 212-217.
- Dörnyei, Z. (2002). Wie motiviere ich richtig? In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Heft 26: Motivation. Stuttgart: Klett, 16-17.
- Duttweiler, P. (1986). Educational Excellence and Motivating Teachers. *The Clearing House*, Vol. 59/8. Philadelphia: Heldref Publications. 371-374.
- Harvey, P. (2005) *Motivating factors influencing teachers' engagement in postgraduate study: The results of a study of five schools*. Australian Association for Research in Education Conference, Wesley Institute
- Ivie, S. (1998). *Ausubel's Learning Theory: An Approach To Teaching Higher Order Thinking Skills*. High School Journal 82.1. North Carolina: The University of North Carolina Press. 35.
- Kaiser, J. (1982). Teacher Longevity: Motivation or Burnout. In: *The Clearing House*, Vol. 56, No. 1. Philadelphia: Heldref Publications. 17-19.
- Lynn, S. K. (2002). *The winding path: Understanding the career cycle of teachers*. The Clearing House, 75(4). Philadelphia: Heldref Publications. 179-182.
- McCann, T. & Johannessen, L. (2004). Why Do New Teachers Cry? In: *The Clearing House*, Vol. 77, No. 4. Philadelphia: Heldref Publications. 138-145.
- Müller, F. H., Andreitz, I. & Palekčić, M. (2008). Lehrermotivation – ein vernachlässigtes Thema in der empirischen Forschung. *Odgojne znanosti, Izvorni znanstveni članak*. Vol. 10/1, 39-60.
- Rowan, B., Raudenbush, S. & Cheong, Y. (1993). *Teaching as a nonroutine task: Implications for the organizational design of schools*. Educational Administration Quarterly. 29 (4), 479-500.

- Scribner, J. P. (1999). *Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning*. Educational Administration Quarterly, 53(2), 238-266.
- Somech, A, Drach-Zahavy, A. (2002). *Understanding extra-role behavior in schools: the relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior*. Faculty of Education, University of Haifa, Haifa 31905, Israel, 649-659
- Wicke, R. E. (2004). Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Expert Group A (2002-2003). Mutual Learning by exchanging policy practices in the field of education for the changing role of teachers. First global report.
- *** (2002/2003). Mutual learning by exchanging policy practices in the field of education for the changing role of teachers. In: *Expert Group A – Improving education of teachers and trainers, First global report*.

Prilog 1.

1. Uzrast kojem predajete:

- ☐ osnovna škola (1–4 razred)
- ☐ osnovna škola (5–8 razred)
- ☐ srednja škola

2. Naziv ustanove u kojoj radite (podatak nije obavezan):

3. Da li je škola Vaše jedino radno mesto?

- ☐ da
- ☐

ne

4. Ako ne, navedite u kojim domenima ste još (bili) aktivni:

5. Označite u kojoj meri ovi iskazi reflektuju Vaš lični stav po pitanju Vašeg poziva (Napomena: 1 označava najniži stepen, 5 označava najviši stepen):

	1	2	3	4	5
Rad u prosveti sa decom pričinjava mi zadovoljstvo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rad u institucionalnom obrazovnom sistemu daje mi posebnu sigurnost u smislu stalnog zaposlenja.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Moje kompetencije se adekvatno vrednuju.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Moj rad i angažman se adekvatno tretiraju.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Moj predmet se u obrazovnom sistemu vrednuje na odgovarajući način.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zadovoljan/na sam platom.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zadovoljan/na sam kvalitetom radnog ambijenta (škola, učionica, tehnička opremljenost).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zadovoljan/na sam kvalitetom udžbeničkog/ih kompleta koji/e trenutno koristim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na moj rad utiče odnos odeljenja / učenika prema meni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Moj odnos prema nastavi zavisi od discipline u odeljenju.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Nastavna praksa:

	da	ne
Rado koristim dodatne didaktičke materijale na času (dodatne radne listove, igrice i sl.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rado koristim metodičko-didaktičke priručnike (uz udžbenik ili nevezano za udžbenik).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Često koristim Internet i dodatne izvore u pripremi nastave.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Često učestvujem na stručnim seminarima za nastavnike stranih jezika.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preuzimam inicijativu za organizaciju dodatnih nastavnih sadržaja (radionice, putovanja, kulturni susreti, predstave, mini-festivali i sl.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na svoje časove ponekad dovodim strane lektore odn. izvorne govornike jezika koji predajem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na svojim časovima posebno insistiram na usmenoj jezičkoj produkciji.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Časove ne baziram isključivo na sadržajima iz nastavnog plana i programa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Označite (isključivo) tri faktora koji u najvećoj meri (bilo pozitivno ili negativno) utiču na Vašu profesiju odnosno rad u školi:

- ☐ plata
- ☐ radno vreme
- ☐ dugi godišnji odmor
- ☐ učenici / odeljenje
- ☐ uspeh mojih učenika
- ☐ dodatna zainteresovanost mojih učenika
- ☐ visoka zaključna ocena iz mog predmeta
- ☐ prestiž profesorskog zvanja
- ☐ vrednovanje mog predmeta u školi u kojoj radim
- ☐ učionica u kojoj držim časove (uslovi u kojima predajem)
- ☐ gradivo koje predajem
- ☐ kolektiv u kojem radim
- ☐ privatni / porodični problemi
- ☐ politička situacija u državi
- ☐ uticaj meteoroloških promena

8. Navedite Vaše lične motive za rad u institucionalnom obrazovnom sistemu:

Andrea Žerajić
Nemanja Vlajković

MOTIVATING FACTORS INFLUENCING TEACHERS’ ENGAGEMENT IN PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

Summary

The goal of this paper is to observe the current occurrence of motivating factors influencing teachers’ engagement in primary and secondary education in a form of a questionnaire as well as to determine factors leading to it. Since latest research studies have shown significant motivational drop in elementary and high school students taking foreign language classes, our research has a goal to examine whether and to what extent faculty experiences the current situation in the educational system of the Republic of Serbia, its contributions and the consequences in the teaching practice. This issue is a subject of just a few papers mostly based on the burn-out syndrome analysis.

This research provided us with a breakdown of the factors that influence the teacher’s motivation including teaching practice as well as their personal reasons for choosing teaching as profession and performing it in a best possible way.

Biljana Milatović

Filozofski fakultet, Nikšić

Univerzitet Crne Gore

STRAH OD STRANOG JEZIKA U UČIONICI

Sažetak

Strah od stranog jezika ima uticaja na brojne komponente procesa učenja, kao i na sam uspjeh u učenju. U prvom dijelu rada navedene su definicije pojma straha od stranoga jezika i osnovna istraživanja ovoga fenomena, koja su počela da se sprovode sedamdesetih godina dvadesetog vijeka. U drugom dijelu rada dati su rezultati kvantitativnog istraživanja koje je obavljeno na Filozofskom fakultetu u Nikšiću, Univerzitet Crne Gore, na Studijskom programu za engleski jezik i književnost, a po pitanju u kojoj je mjeri strah od stranoga jezika prisutan kod studenata različitih stranih jezika, da li je zastupljen mali strah, srednji strah ili veliki strah, kao i postoji li povezanost straha od jezika sa brojem godina učenja jezika. Za ispitivanje straha od stranog jezika korišćena je Skala za mjerenje straha od stranog jezika u učionici (Horwitz, 1983).

Ključne reči: strah, strah u učionici, strah od komunikacije, strah od ocjenjivanja, strah od društvene negativne evaluacije, skala za mjerenje straha

Uvod

Iz dana u dan zahtjev Evropske Unije za znanjem većeg broja jezika postaje sve očigledniji i sve jasniji imperativ modernog doba. Tako su nastale, u svim sferama društva, sve veće potrebe za učenjem stranih jezika. Ostvarenje ovog cilja je teško i zahtjevno. Kao jedan od razloga nezadovoljstva postignutim rezultatima u učenju stranih jezika, u savremenoj literaturi, navodi se postojanje, donekle, nedovoljno istraženog afektivnog faktora, strah od stranog jezika (engl. *Foreign Language Anxiety*). Rezultati istraživanja sedamdesetih godina dvadesetog vijeka

ukazuju na povezanost straha i učenja stranog jezika, kao i na uzajamno djelovanje straha i uspjeha u učenju jezika. Strah od stranoga jezika još uvijek je prisutan u nastavi.

1. Definisanje pojma strah od stranog jezika

Afektivni faktor, strah od stranog jezika u učionici, još uvijek se smatra nedovoljno ispitanim faktorom u nastavi jezika. Da bi se razumeo ovaj pojam, neophodno je objasniti šta je to strah od stranog jezika i kako se on definiše, u kojim oblicima se javlja i ukazati što pokazuju dosadašnja istraživanja.

Ispitivanju ovog fenomena prišlo se sa različitih aspekata. Psiholozi su ga definisali kao „prolazno emocionalno stanje za koje su svojstveni osjećaji napetosti”, riječ je o stanju koje može imati pozitivne i negativne uticaje, koje motiviše i olakšava, narušava, odnosno ometa saznavne radnje kao što je učenje (Spielberger u Horwitz, Horwitz & Cope, 1991: 27).

Strah od jezika definiše se kao „strah koji osjećamo u situaciji kad se od nas traži da se koristimo stranim jezikom kojim sasvim ne vladamo. Riječ je o osjećaju neugodnosti, nervoze i nesigurnosti koji nas obuzme kada na stranom jeziku trebamo govoriti, čitati, pisati ili razumjeti što nam neko govori” (Gardner i MacIntyre u Mihaljević Djigunović, 2000: 12). Osim ovakvog straha od jezika koji se može smatrati trajnom predispozicijom učenika, Skovl (Scovel 1978) smatra da postoji i strah koji pojedinac osjeća u određenom tipu situacija, npr. pri javnim nastupima, ispitima i sl. Znači strah od jezika na određen način predstavlja našu reakciju na ono što doživljavamo kao prijetnju svom osjećaju sigurnosti ili samopoštovanju. Litvudova (Littlewood) definicija straha u učionici ovako opisuje strah od jezika: „na tipičnom času stranog jezika od učenika se često traži da se koristi stranim jezikom u stanju neznanja i zavisnosti, a to može stvoriti osjećaj bespomoćnosti. Učenici moraju proizvoditi nepoznate zvukove pred publikom. Kada to ne izvedu dovoljno dobro, izloženi su komentarima i ispravljanju, ponekad iz razloga koji im nijesu sasvim jasni. Većina učenika ne posjeduje jezička sredstva za izražavanje vlastite ličnosti. U svakom slučaju, najčešće za to ima i malo prilike u učionici jer u njoj interakcijama upravlja nastavnik” (Littlewood, 1984: 27).

2. Istraživanja straha od stranog jezika

Iako su rezultati naučnih istraživanja ponekad kontradiktorni korisno je znati što su ispitivanja straha od jezika pokazala. Ta su saznanja važna sa teorijskog i praktičnog aspekta. S jedne strane, mogu bitno pridonijeti razumjevanju procesa učenja stranog jezika, a sa druge mogu pomoći učenicima da razumiju zašto osjećaju strah, da postanu svjesni da i drugi učenici osjećaju strah od jezika, te da pronađu odgovarajuće strategije u borbi protiv straha.

Raznolikost rezultata istraživanja ukazuje da je riječ o vrlo složenom fenomenu, a njegov uticaj na uspjeh u učenju stranog jezika nije ni beznačajan ni jednostavan. Brojna istraživanja ukazuju da je u procesu učenja stranog jezika prisutna naglašena sklonost ka nastajanju straha (MacIntyre i Gardner, 1989). Kampbel i Ortiz (Campbell i Ortiz u Horwitz i Young, 1991) takođe smatraju da više od polovine učenika stranog jezika osjeća različite stepene straha kod učenja stranog jezika.

Rezultati većine istraživanja ukazuju na negativnu povezanost između straha i uspjeha u učenju. To znači da će sa većim strahom uspjeh u učenju jezika biti manji. Jangova (Young u Mihaljević Djigunović, 2002:13) je utvrdila da su ispitanici koji su osjećali veći strah postigli slabije rezultate na usmenom ispitu. U ispitivanju koje je sproveo Trilong (Trylong u Mihaljević Djigunović, 2002: 13) ispitanici s većim strahom su bili slabiji na usmenoj provjeri, pismenim testovima i imali su nižu krajnju ocjenu iz stranog jezika. Gardner i saradnici (1987) utvrdili su negativnu povezanost između straha koji su ispitanici osjećali na časovima francuskog jezika i testa slušanja, razumjevanja sadržaja, aktivne upotrebe riječi pa čak i samoprocjene vlastitog znanja iz francuskog jezika.

Zanimljivo je da su neka istraživanja pokazala kako je strah od jezika povezan samo sa nekim aspektima jezičkog znanja i vještina. Tako su Svon i Barnbi (Swain i Burnaby, 1976: 115-128) utvrdili značajnu negativnu koleraciju samo s jednim aspektom jezičke kompetencije u francuskom jeziku kod djece, ali ne i kod ostalih aspekata koje su ispitivali. Gardner i saradnici (1987) utvrdili su postojanje značajne povezanosti straha i aktivne upotrebe vokabulara, ali nije bilo povezanosti straha i kvaliteta jezičkih iskaza. Eli (Ely, 1986: 437-446) ukazuje svojim rezultatom istraživanja

da učenici koji na času stranog jezika osjećaju veliku neugodnost nijesu spremni na rizik, ali nije utvrdio povezanost između straha i stupnja učestvovanja u nastavi.

Grupa istraživača došla je do kontradiktornih rezultata: utvrdila je statistički značajne negativne korelacije između straha i uspjeha u jednom jeziku ili kod jedne grupe ispitanika, i suprotno statistički značajnu pozitivnu korelaciju između straha od jezika i uspjeha u drugome jeziku ili kod druge grupe ispitanika. Teško je pouzdano odrediti povezanost straha od jezika i uspjeha u učenju stranog jezika.

Smatra se da postoje dva osnovna razloga različitih rezultata naučnih istraživanja. „Prvo, učenje stranog jezika izuzetno je složen proces na koji utiče mnogo varijabli (stavovi, motivacija, talenat, inteligencija, strategije učenja, i dr.) pa je teško odrediti važnost jedne varijable: moguće je da strah utiče na uspjeh samo kada je sposobnost za učenje mala. Drugo, različiti istraživači mjere strah od jezika na različite načine, jer još uvijek nema opšteprihvaćenog instrumenta za mjerenje te pojave” (Mihaljević Djigunović, 2000: 14).

Istraživači smatraju da je strah od jezika naučena emocionalna reakcija, te da u početku učenik doživljava neki oblik straha koji je povezan za određenu situaciju tokom učenja. Kada se navedeni osjećaji počnu ponavljati, učenik postupno počinje poistovjećivati strah i učenje stranog jezika. Intenzitet straha od stranog jezika može s vremenom postati vrlo jak, te može izvršiti odlučujući utjecaj na učenje.

Horvitzova (Horwitz 1983) je formulisala skalu za mjerenje straha od jezika u učionici, povezujući strah od stranog jezika u učionici sa strahom od komunikacije, od testiranja i od društvenog vrednovanja. Smatra da je komunikacijski strah reakcija na stvarni ili očekivani čin govorenja, koji katkad osjetimo u komunikaciji i na maternjem jeziku. Zatim ističe da se strah pred društvenim vrijednovanjem pojavljuje zbog društvene prirode jezičke upotrebe: komunikacija na drugom jeziku ujedno je i samopredstavljanje, ali na jeziku u kome smo djelimično kompetentni. Strah od testiranja posljedica je akademske prirode formalnog konteksta učenja drugog jezika. Pomenuta autorka smatra da je strah od jezika kombinacija vjerovanja, osjećaja, samodoživljaja i ponašanja koji se pojavljuju tokom učenja stranog jezika u formalnoj sredini i koji

su specifični za proces učenja stranog jezika. Skala ili instrument, koji je formulisala Horvitzova, služi za mjerenje straha od nastave stranoga jezika u učionici (*FLCAS-*Foreign Language Classroom Anxiety Scale**), i zahvaljujući visokoj valjanosti i pouzdanosti, korišćen je u mnogobrojnim svjetskim jezicima i kulturama. Korišćen je i u ovom istraživanju.

3. Istraživanje straha od stranoga jezika u učionici

3.1. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je utvrđivanje u kojoj je mjeri strah od stranoga jezika prisutan kod učenika različitih stranih jezika, da li je zastupljen mali strah, srednji strah ili veliki strah kod njih, postoji li povezanost straha od jezika sa dužinom učenja jezika.

3.2. Instrument

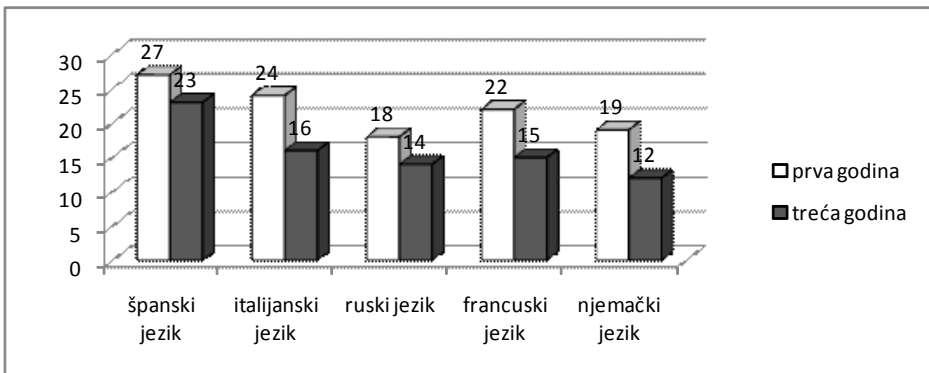
Za ovo istraživanje smo koristili već postojeći instrument, skalu za mjerenje straha od nastave stranoga jezika u učionici (*FLCAS-*Foreign Language Classroom Anxiety Scale**), koju je definisala Horvitzova. Skala se sastoji od opšteg dijela i od 33 tvrdnje, kojima se ispituje strah od: komunikacije, ocjenjivanja i negativne društvene evaluacije u učionici, kao i od stepena slaganja sa tvrdnjama. Tvrdnje pod brojevima: 2, 5, 8, 11, 14, 18, 22, 28 i 32 su rekodirane. Apsolutni raspon rezultata iznosi 33 -165 bodova, a veći rezultat na skali označava veći stupanj straha od stranog jezika. Korišćena je skala procjene Likertovog tipa sa rasponom od 1– 5 (1-označava uopšte neslaganje sa tvrdnjom, 2 - označava uglavnom neslaganje sa tvrdnjom, 4 - označava uglavnom slaganje sa tvrdnjom, 5 - označava potpuno slaganje sa tvrdnjom i 3 - označava neutralan/neodlučan stav sa datom tvrdnjom). Obradom dobijenih podataka dobija se uvid u to koliki strah učenici posjeduju od stranog jezika u formalnom okruženju.

Dobijeni podaci su kvantitativno obrađeni.

3.3. Uzorak

Istraživanje je obavljeno na Filozofskom fakultetu u Nikšiću, na Studijskom programu za engleski jezik i književnost, sa studentima prve godine (N 110) i sa studentima treće godine (N 80) osnovnih studija.

Istraživanjem je obuhvaćeno ukupno 180 ispitanika koji uče njemački, francuski, italijanski, ruski i španski kao strani jezik. Ispitanicima je ovo drugi strani jezik. Na Filozofskom fakultetu u Nikšiću, na svim filološkim studijskim programima drugi strani jezik se prati šest semestara, fond časova je četiri časa nedjeljno. Studenti biraju strani jezik koji žele da uče u toku osnovnih studija. Broj studenata na osnovu studijske godine i drugog stranog jezika koji uče grafički je prikazan na Slici br. 1



Slika br. 1 - Broj studenata prve i treće godine na osnovu drugog jezika koji uče

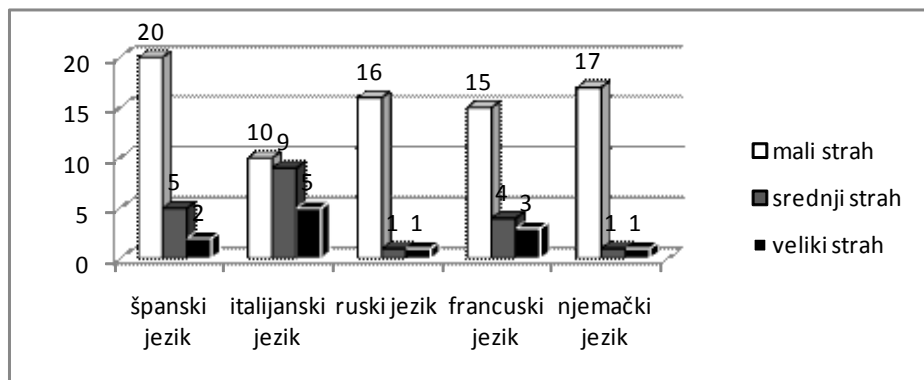
3.4. Postupak istaživanja

Upitnik je sproveden tokom nastave stranih jezika i studenti nijesu bili prethodno obaviješteni o sprovođenju istraživanja. Primijenjen je anonimno, kako bi ispitanici bili što iskreniji u odgovorima na pitanja.

4. Rezultati istraživanja i diskusija

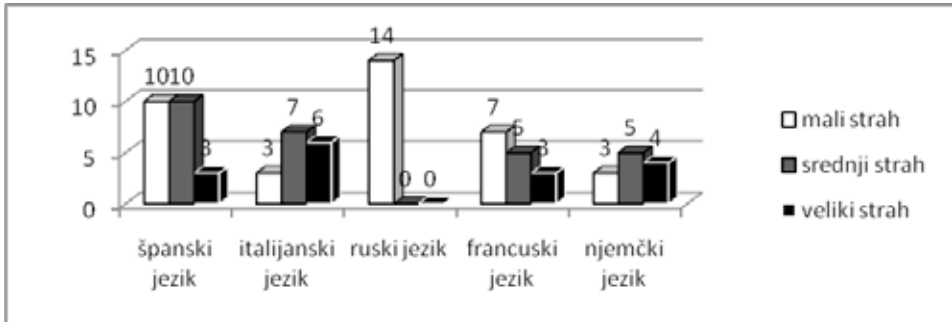
Nakon obrade upitnika došlo se do rezultata da studenti na Studijskom programu za engleski jezik i književnost na prvoj godini studija imaju mali strah od stranog jezika. Napominjemo da je mali strah od stranog jezika najizraženiji kod jezika koje studenti po prvi put uče, tj. kod jezika koje prethodno nijesu učili u srednjoj i osnovnoj školi. Takođe, kad je u pitanju ruski jezik, koji su ranije učili, vidimo da je strah od učenja i nastave ovog jezika vrlo mali (Slika br. 4). Pri tom napominjemo da se 16 ili 88,89% studenata, koji su već učili taj jezik, opredijelilo za praćenje ruskog jezika

na Studijskom programu za engleski jezik, kao drugog stranog jezika, a da su ovaj jezik, prethodno, učili od 5 do 10 godina, dok studenta 2 (11,11%) nijesu upisala koliko godina su učila taj jezik. Slika br. 2 pokazuje jačinu straha kod studenata prve godina na Studijskom programu za engleski jezik i književnost.



Slika br. 2 Intenzitet straha od učenja drugog stranog jezika studenata prve godine

Kako su Gardner i saradnici (1977) utvrdili da se sa povećanjem jezičke kompetencije povećava i broj pozitivnih iskustava u upotrebi stranog jezika i da dolazi do smanjenja straha od jezika, uporedili smo rezultate dobijene sa studentima prve godine sa rezultatima treće godine (Slika br. 3) i došli do zaključka da na ovom Studijskom programu usled porasta znanja jezika ne opada strah od stranog jezika. Gardner (1979) tvrdi da sa porastom znanja jezika opada strah od jezika. Njegova teorija se ne potvrđuje ovim istraživanjem, jer smo dobili suprotan rezultat. Naime nakon dvije godine učenja i praćenja nastave drugog jezika, kao obaveznog predmeta na osnovnim studijama, došlo je do porasta straha kod drugog stranog jezika kod svih navedenih jezika, osim kod ruskog jezika.



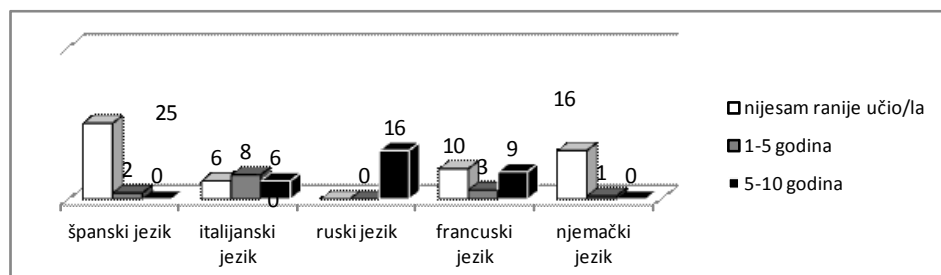
Slika br. 3 - Intenzitet straha od učenja drugog stranog jezika studenata treće godine

Kako je istraživanje pokazalo, 51,81% ispitanika se na prvoj godini odlučilo da prati drugi strani jezik koji nijesu učili u srednjoj i osnovnoj školi. Na Slici br. 4 vidimo i koliko godina su učili drugi strani jezik za koji su se opredijelili kad su upisali prvu godinu studija. Svi studenti nijesu popunili u upitniku broj godina učenja drugog stranog jezika, i to studenti ruskog jezika 11,11%, italijanskog jezika 16,67%, njemačkog jezika 10,52% odgovor na ovo pitanje.

Moguće je da je razlog zašto na prvoj godini imaju mali strah upravo njihova nedovoljna upućenost da li je taj jezik težak ili ne, njihova ishitrena odluka i želja da uče i usvajaju veći broj stranih jezika ili donekle izazov. Međutim, kad se strah od jezika pojavi u relativno niskom intenzitetu, kao što je slučaj kod studenata prve godine, on može djelovati motivacijski, podstiče ih da se trude, da se suoče sa nepoznatim, sa novim zadatkom tj. motiviše ih na borbu. Upravo Beili (Bailey, 1983) naglašava motivacijski efekat malog intenziteta straha. Takođe, Gardner (Gardner u Mihaljević Djigunović, 2000) smatra da se postojanje pozitivnog utjecaja straha od jezika, odnosno malog straha može pripisati utjecaju motivacije.

Nakon dvije godine učenja, drugog stranog jezika, kod studenata strah postoji u nešto većoj mjeri, osim kod studenata ruskog jezika. Da li sa povećanjem godina učenja drugog stranog jezika, polako postaju demotivisani u učenju, da li su svjesniji težine učenja drugog stranog jezika i njegovih zahtjeva, da li nemaju dovoljno vremena koje bi mogli posvetiti učenju drugog stranog jezika, da li su to jedini razlozi zašto nije došlo do održavanja malog straha, pa čak i njegovog smanjivanja, već naprotiv do malog povećanja, kod svih osim kod studenata ruskog jezika

teško je odgovoriti. Ovaj rezultat nijesmo očekivali, već smo smatrali da sa porastom znanja jezika opada strah od jezika. Rezultat koji smo dobili na osnovu odgovora studenata ruskog jezika na prvoj i trećoj godini ukazuje da kod tih studenata nema straha od stranog jezika. Da li je razlog kvalitetno predznanje studenata, dobar nastavnik, kvalitetan i adekvatan nastavni program i udžbenik koji se koristi, okruženje u učionici ili nešto sasvim drugo bilo bi dobro istražiti. Dobijeni rezultati bi nam pomogli da uvidimo kako i na osnovu čega da se strah sa povećanjem broja godina učenja drugog stranog jezika smanji. Ne smijemo zanemariti rezultat koji ukazuje da strah, kao jedan od afektivnih faktora u učionici ne nalazi mjesto u učionici ruskog jezika na Studijskom programu za engleski jezik. Smatramo da bi bilo dobro sprovesti i ispitati nekim novim istraživanjima uticaj straha na učenje drugog stranog jezika, koja bi doprinijela uviđanju ne/postojanja straha od drugog stranog jezika i ukazala za rješavanje ovog problema.



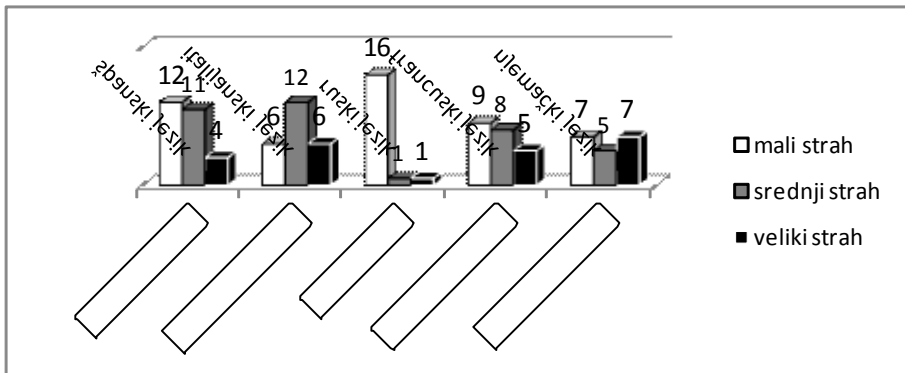
Slika br. 4. - Broj godina učenja drugog stranog jezika studenata prve godine

Horvitzova u svojim istraživanjima povezuje strah od stranog jezika u učionici sa strahom od komunikacije, strahom od testiranja i strahom od društvenog vrednovanja. I nas je interesovalo koji je intenzitet straha od komunikacije, od testiranja i od negativne društvene evaluacije u učionici. Pojedinačno smo ispitali intenzitet straha po navedenim kategorijama i kontrastirali dobijene rezultate na prvoj i trećoj godini studija.

4.1. Strah od komunikacije u učionici

Komunikolozi ukazuju da strah od komunikacije postoji zbog povučenosti, sramežljivosti, nedostatka spremnosti na komunikaciju, a

taj isti strah je povezan sa akademskim uspjehom, sa osobinama ličnosti, izborom zanimanja, sa samopoštovanjem, sa neverbalnim ponašanjem, sa percepcijom vršnjaka (Mihaljević Djigunović, 2002 :23-25). Osoba koja ima problema u komuniciranju uopšte, imaće i teškoća kada treba govoriti u okruženju učionice. Kako je komunikacija u učionici, naročito na časovima stranog jezika, van učenikove kontrole, kako se njegovo učešće u radu, u komunikaciji prati i vrednuje, učenik će, ukoliko još nije zadovoljan svojim znanjem stranog jezika imati smetnje u govoru i razumjevanju. Na Slici br. 5 prikazan je intenzitet straha kod studenata prve godine kad je u pitanju komunikacija u formalnoj nastavi, u učionici.



Slika br. 5 - Strah od komunikacije (studenti prve godine) u učionici (apsolutni iznos)

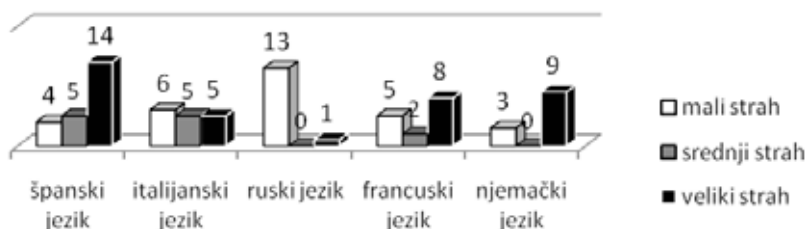
Najveći intenzitet malog straha od komunikacije je kod studenata koji pohađaju ruski kao drugi strani jezik, odnosno, može se reći, ne postoji kod studenata koji uče ruski jezik, jer je 88,89% odgovorilo da ima mali strah. Možemo poželjeti da i u učionicama ostalih drugih stranih jezika bude prisutan ovako visok procenat malog tipa straha. Kako nam je cilj ukazivanje postojanja ili nepostojanja straha od komunikacije u učionici, nećemo se baviti upoređivanjem straha između drugih stranih jezika, obuhvaćenih ovim istraživanjem, već samo ukazujemo na njegovo postojanje ili nepostojanje, sa željom da ukažemo koliko njegovo postojanje može da remeti u usvajanju drugog stranog jezika. Mali tip straha imamo i kod španskog 44,4% kao drugog stranog jezika, a španski jezik u ranijem školovanju nije učilo 92,5% studenata. Francuski jezik

nije učilo 47,6% u prethodnom školovanju, a mali tip straha osjeća u toku komunikacije u učionici 40,9%. Kod studenata italijanskog jezika srednji strah se pojavljuje u najvećem intenzitetu i imamo pojačan intenzitet straha. Srednji strah je zastupljen dvostruko intenzivnije od oba ostala tipa straha, te je time veći intenzitet straha (srednji + veliki tip straha) trostruko više izražen od malog straha. Mogući razlog za postojanja ovog intenziteta straha je to što 30% studenata nije učilo ovaj jezik prije upisa prve godine studija.

Drugi strani jezik	mali strah %	srednji strah %	veliki strah %
španski jezik	44,44	40,74	14,81
italijanski jezik	25	50	25
ruski jezik	88,89	5,55	5,55
francuski jezik	40,90	36,37	22,72
njemački jezik	36,84	26,31	36,84

Tabela br. 1. Strah od komunikacije (studenti prve godine)
u učionici (procentualni iznos)

Poznato je da djeca imaju vrlo pozitivno mišljenje o svojim sposobnostima za učenje stranog jezika, ali sa odrastanjem ta samoprocjena postaje realnija i često manje pozitivna kao što je slučaj kod studenata treće godine kad je u pitanju mišljenje o njihovom strahu od komunikacije u učionici. Sad već imamo drugu sliku, tj. strah od komunikacije u učionici se povećao i najslabijeg intenziteta je mali strah. Intenzitet straha vezan za ovo istraživanje je prikazan na Slici br. 6.



Slika br. 6 - Strah od komunikacije (studenti treće godine) u učionici

I u ovom slučaju kod ruskog jezika imamo izražen mali strah (92,85), a kod svih ostalih jezika dominira veliki strah od komunikacije u učionici. Interesantno je da se nakon dvije godine učenja strah od stranog jezika znatno povećao i to kod jezika gdje imamo najveći procenat studenata da po prvi put uče taj jezik na prvoj godini studija. Tako, nije zanemarljiv rezultat kod španskog jezika gdje veliki strah od ovog jezika iskazuje 14,81%, a u trećoj godini čak 60,90% ispitanika. Sličan je slučaj i sa francuskim jezikom gdje se veliki strah na prvoj godini kod ispitanika pojavljuje u procentu 22,72%, a na trećoj godini 53,40%, kao i kod njemačkog jezika, na prvoj godini intenzitet velikog straha imamo kod 36,84%, a na trećoj godina je 75% ispitanika izjavilo da oseća ovaj tip straha. Očigledno je da se učenici sa velikim strahom boje komunicirati na stranom jeziku u učionici. Oksford (Oxford, 1990) ukazuje da strah kod učenika pojačava njegove inhibicije, smanjuje njegovu spremnost na rizik, pa samim tim i želju za komuniciranjem na stranom jeziku. Krešen (Krashen, 1981) naglašava da prisilno učestvovanje u komunikaciji može kod učenika pojačati strah od komunikacije, izazvati njegovo povlačenje i smanjiti motivaciju za učenjem. Sve ovo može prouzrokovati loš uspjeh u učenju stranog jezika.

Drugi strani jezik	mali strah %	srednji strah %	veliki strah %
španski jezik	17,40	21,70	60,90
italijanski jezik	37,50	31,25	31,25
ruski jezik	92,85	0	7,15
francuski jezik	33,30	13,30	53,40
njemački jezik	25,00	0	75,00

Tabela br. 2 Strah od komunikacije (studenti treće godine) u učionici (procentualni iznos)

Da li je taj strah od komunikacije u učionici izazvan već navedenim razlozima ili je nastao zbog očekivanja ocjenjivanja ili zbog negativne društvene evaluacije, pokušaćemo donekle utvrditi u nastavku ovog rada.

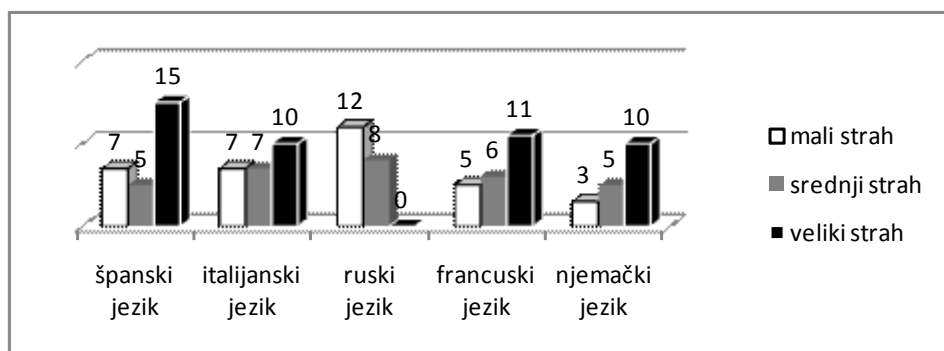
4.2. Strah od ocjenjivanja

Strah od ocjenjivanja posljedica je akademske prirode formalnog konteksta učenja drugog jezika. Smatra se da je strah od jezika kombinacija

vjerovanja, osjećaja, samodoživljaja i ponašanja koji se pojavljuju tokom učenja stranog jezika u formalnoj sredini i koji su specifični za proces učenja stranog jezika. Učenici se plaše da ne naprave greške u toku komuniciranja, da neće dobro razumjeti sagovornike, plaše se reakcije nastavnika, a svjesni su da se sve to odvija pod budnim okom nastavnika koji i na osnovu toga procjenjuje njihova znanja, odnosno ocjenjuje ih. Znači, učeći strani jezik možemo osjetiti direktnu prijetnju od loše ocjene. (Mihaljević Djigunović, 2002).

Eli (Ely, 1986) ukazuje svojim rezultatom istraživanja na to da učenici koji na času stranog jezika osjećaju veliku neugodnost nijesu spremni na rizik, a dobro je poznato da bez spremnosti na rizik nema ni kvalitetnog učenja, a samim tim ni dobre ocjene.

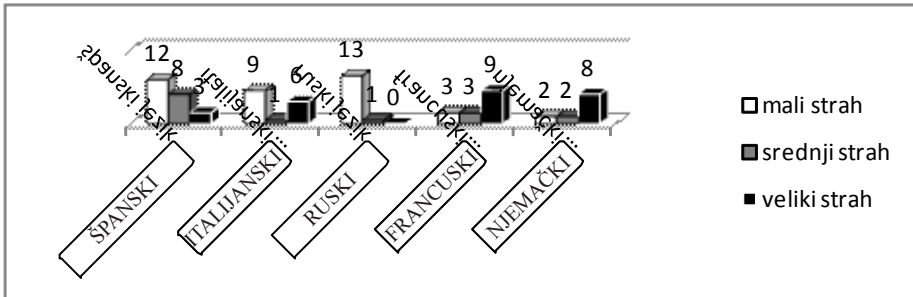
Istraživanja straha od ocjenjivanja ukazuju da su osobe sa manjim strahom uspješnije od onih sa većim strahom (Holmes, 1972). Slika br. 7 pokazuje koliki strah od ocjenjivanja posjeduju studenti prve godine i jasno vidimo da je izražen strah veliki. Mislimo da ovo ukazuje na njihovu želju za dobrom ocjenom i brigom da li će u tome uspjeti, a moguće je i da ovaj strah potiče od straha od neuspjeha. Ovakav rezultat se može smatrati očekivanim, jer za očekivati je da studenti prve godine imaju potrebu da se dokazuju, ambiciozni su i žele dobre ocjene.



Slika br. 7 - Strah od ocjenjivanja (studenti prve godine)

Rezultat ispitivanja intenziteta straha od ocjenjivanja studenata na trećoj godini (Slika br. 7) ukazuje da je došlo do smanjenja pomenutog straha. Moguće da se ovim našim istraživanjem potvrdila pretpostavka

koju su dali Alpert i Haber (Alpert i Haber, 1960) da strah od ocjenjivanja može djelovati podsticajno na učenike. Očigledno da naš rezultat ukazuje da je veliki strah od ocjenjivanja koji su imali na prvoj godini motivisao učenike, podstakao ih na bolji rad i došlo je do smanjenja straha od ocjenjivanja.



Slika br. 8 - Strah od ocjenjivanja (studenti treće godine)

Drugi strani jezik	mali strah %		srednji strah %		veliki strah %	
	prva godina %	treća godina %	prva godina %	treća godina %	prva godina %	treća godina %
španski jezik	25,92	52,12	18,53	34,78	55,55	13,04
italijanski jezik	29,16	56,25	29,17	6,25	41,68	37,50
ruski jezik	66,66	92,85	44,44	7,15	0	0
francuski jezik	22,72	20,00	27,28	20,00	50,00	60,00
njemački jezik	15,78	16,66	26,31	16,66	52,63	66,66

Tabela 3. Strah od ocjenjivanja (studenti prve i treće godine)

Kao što vidimo na Tabeli br. 3. veliki strah od ocjenjivanja kod studenata koji prate ruski jezik kao drugi strani jezik na prvoj i trećoj godini studija ne postoji. Ovaj rezultat nijesmo očekivali i smatramo da kod studenata ovog jezika strah koji i postoji u maloj mjeri podstiče učenike na veći rad i dobijamo pozitivan rezultat da kad je ocjenjivanje u pitanju veliki tip straha ne postoji. Na žalost ovo nije čest rezultat. Naime, kod studenata koji prate francuski jezik veliki tip straha postoji i to na

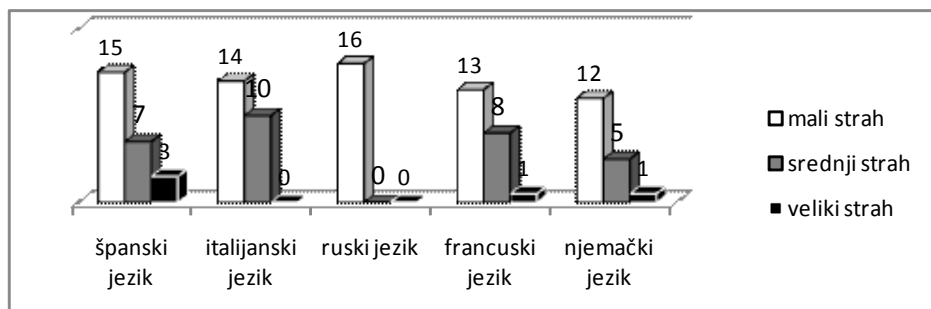
prvoj godini kod 50%, a na trećoj 66,66% ispitanika, kao i kod studenata koji prate njemački jezik njih 50%, a na trećoj ga osjeća 60%, gdje jasno vidimo da dolazi do povećanja velikog tipa straha sa porastom broja godina učenja ovih jezika. Interesantan je rezultat kod studenata španskog jezika gdje dolazi do smanjenja velikog tipa straha kod studenata treće godine 13, 04% u odnosu na ovaj tip straha koji studenti prve godine osjećaju 55,55%.

4.3. Strah od negativne društvene evaluacije u učionici

Strah pred društvenim vrednovanjem pojavljuje se zbog društvene prirode jezičke upotrebe jezika: komunikacija na drugom jeziku ujedno je i samopredstavljanje, ali na jeziku u kome smo djelimično kompetentni. Učenik je u učionici izložen ne samo provjeri znanja i ocjenjivanju nastavnika već i ostalih učenika, što može kod učenika pojačati strah.

U mnogim istraživanjima straha od jezika pokazalo se da na verbalno ponašanje utiče strah od ismijavanja koji, kad je vrlo velik, može prouzrokovati izbjegavanje aktivnog učestvovanja u nastavi ili potpuno povlačenje ili odustajanje od učenja (Mihaljević Djigunović, 2002).

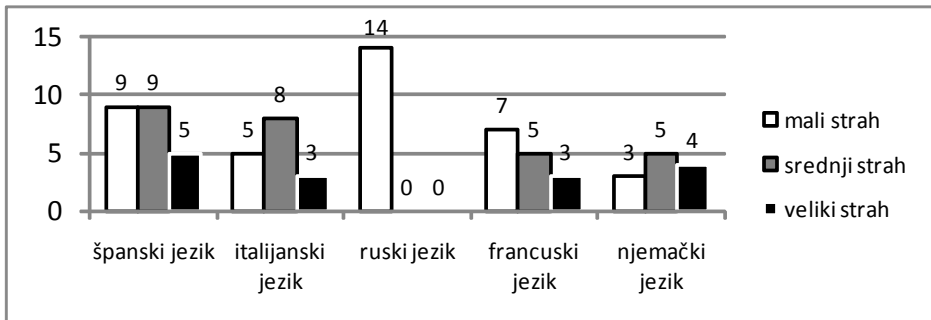
Rezultati dobijeni istraživanjem sa prvom godinom po pitanju straha od negativne društvene evaluacije u učionici ukazuju da je zastupljen mali strah (Slika br. 9). Dok kod studenata treće godine (Slika br. 10) imamo smanjenje malog straha, a povećanje srednjeg i velikog straha, osim na ruskom jeziku gdje na prvoj i trećoj godini postoji jedino Mali strah.



Slika br. 9 - Strah od negativne društvene evaluacije u učionici (studenti prve godine)

Očigledno da postojeći mali strah od negativne društvene evaluacije

kod studenata prve godine, polako tokom upoznavanja okruženja, raste. Ovaj strah se odnosi na strah od tuđih procjena. Studente brine kako će izgledati u očima drugih, boje se gubitka „imidža”, boje se da li će biti ismijani, da li će ih ostali učenici ispravljati pri pravljenju grešaka itd. Poslije dvije godine učenja drugog stranog jezika, dolazi do boljeg međusobnog poznavanja učenika i nažalost do povećanja intenziteta straha i to srednjeg i većeg straha, što nije očekivano kao rezultat ovog ispitivanja.



Slika br.10 - Strah od negativne društvene evaluacije u učionici (studenti treće godine)

5. Zaključak

Strah od jezika je naučena emocionalna reakcija. U početku učenik doživljava neki oblik straha koji je povezan sa određenom situacijom tokom učenja. Kada se navedeni osjećaji počnu ponavljati, učenik postepeno počinje poistovjećivati strah i učenje stranoga jezika. Intenzitet straha od stranoga jezika može vremenom postati vrlo jak, te može izvršiti odlučujući utjecaj na učenje. Ovim istraživanjem pokušali smo ukazati u kojoj je mjeri strah od različitih stranih jezika prisutan kod studenata prve i treće godine na Studijskom programu za engleski jezik i književnost. Došlo se do rezultata da strah od drugog stranog jezika (španskog, italijanskog, francuskog i njemačkog) postoji kod studenata prve godine i pored sticanja, kroz dvije godine učenja, većih znanja iz stranih jezika, boljeg upoznavanja okruženja u učionici, redovnog ocjenjivanja, on uopšte gledano postaje većeg intenziteta, što ne potvrđuje teoriju da „se sa povećanjem jezičke kompetencije povećava i broj pozitivnih iskustava u upotrebi stranog jezika i da dolazi do smanjenja straha od jezika” (Gardner

i saradnici, 1977). Međutim kod studenata ruskog jezika utvrdili smo da na prvoj i trećoj godini nema straha od stranog jezika. Napominjemo da kod ruskog jezika imamo situaciju da je njih 88,89% ranije učilo ovaj jezik u periodu od 5 do 10 godina. Pitamo se da li su te godine učenja i višegodišnja izloženost ruskom jeziku u formalnim uslovima nastave, bili neki od razloga što ti studenti nemaju strah od drugog stranog jezika.

Strah od komunikacije postoji na početku, ali kroz dvije godine, on se smanjuje i postaje mali strah od komunikacije. Kod studenata ruskog jezika za mali tip straha opredijelilo se 88,89% studenata. Što se tiče straha od ocjenjivanja, on je kod studenata na prvoj godini intenzivniji i polako opada. Veliki tip straha od ocjenjivanja kod studenata ruskog jezika ne postoji ni na prvoj ni na drugoj godini. Strah od negativne društvene evaluacije je kod studenata na prvoj godini slabog intenziteta da bi vremenom porastao i postao tzv. srednji strah. Rezultati ukazuju da postoji strah od stranog jezika, da je i pored povećanja broja godina učenja jezika, strah je i dalje prisutan kod studenata i njegov intenzitet se povećava, osim kod studenata ruskog jezika na prvoj i trećoj godini Studijskog programa za engleski jezik i književnost.

Lista referenci:

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78.
- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies, In: Seliger, H.W. i Long, M.H. (eds.). *Classroom Oriented Research in Second languages*, Rowley, MA: Newbury House.
- Ely, C. M. (1986). An analysis of discomfort, risktaking, sociability and motivation in the L2 classroom, *Language Learning*, 36.
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1993). A Student's Contributions to Second-language Learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching* 26, 1-11.
- Horwitz, E. K. Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70.
- Horwitz, E. K. & Young, D. J. (1991). *Language Anxiety: From Theory*

- and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and Its Implications for the Classroom*. CUP
- Mihaljević Djigunović, J. (2000). Uloga straha od jezika u učenju stranog jezika. *Strani jezici*, 1-2.
- Mihaljević Djigunović, J. (2002). *Strah od stranoga jezika*. Naklada Ljevak, Zagreb.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. In: E. K. Horwitz & D. J. Young (eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall
- Spielberger, C. D. (1972). Anxiety as an emotional state. In: Spielberger, C.D. (ur.). *Anxiety: Current Trends In Theory and Research*. New York: Academic Press
- Swain, M. & Burnaby, B. (1976). Personality characteristics and second language learning in young children. *Working Papers in Bilingualism*, 11.

Biljana Milatović

FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM ANXIETY

Summary

The aim this study was to investigate foreign language classroom anxiety by examining its stability across different foreign languages. Subjects of the research were students who are learning two foreign languages at the Faculty of Philosophy in Niksic. In the research we used the translation of standardized anxiety scales, namely Horwitz's Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS).

Key words: Anxiety, Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA), Anxiety Scale

Ana Jovanović

Faculty of Philology and Arts
University of Kragujevac

AUTONOMY DEVELOPMENT IN L2 LEARNING: RESULTS FROM THE IMPLEMENTATION OF A SCAFFOLDING TECHNIQUE

Summary

Recent findings in the field of second language (L2) acquisition acknowledge the importance of affect and motivation in the process of L2 learning since they significantly influence students' attitudes toward L2 learning, motivational intensity, agency, and autonomy in L2 learning. A scaffolding technique for promoting students' awareness and their autonomy in L2 learning is presented in this work. It is suggested that, similarly to the process of cognitive learning in the zone of proximal development (Vygotsky 1978), it is possible to positively influence students' motivation and autonomy in L2 learning.

Key words: L2 learning, autonomy, motivation, ZPD, scaffolding

1. Introduction

Motivation is usually described through its components which represent internal, attitudinal factors and external, behavioral characteristics (Oxford 1994: 4896). In second language motivation two important sources have inspired the investigation of these issues: social psychology and cognitive psychology. Gardner's socio-educational model has been the most prominent in the socio-psychological tradition, while on cognitive side, self-determination theory, attribution theory, and goal theories figure among the most influential (for an overview, see Jovanovic 2009).

Researchers interested in the relationship between beliefs, motivation, and autonomy naturally look for theoretical support in cognitive theories of motivation, and more specifically, in the theories of self-efficacy, attribution, and expectancy-value. It is postulated that students' beliefs about their ability will affect their goals and motivational patterns, which

in turn will influence their learning behaviors and strategy use (Yang 1999: 517-518). Consequently, it is important to address students' beliefs about and attitudes toward the learning context and learning process in order to direct and maintain their motivational strength.

It is suggested that structured guidance in form of a scaffolding technique will promote students' awareness and their autonomy in L2 learning. The theoretical support for the scaffolding comes from the cognitive theories of motivation together with the sociocultural model of learning, which will be briefly outlined in the following section. The proposed motivational technique in question is presented through the results of an action research project conducted with the Spanish L2 students at a US university.

2. Motivation and autonomy

Paris and Winograd (1990) propose that metacognitive knowledge has a strong impact on learning behavior and, particularly, on motivation. They suggest that metacognitive influence is realized through the action of three factors: agency, instrumentality, and purpose. Agency represents learners' beliefs about their own abilities and competences. Instrumentality refers to students' perceptions of the relationship between the learning strategies they use in task and learning outcomes. Lastly, purpose is related to learners' ability to value success in the subject and an understanding of the importance of learners' goals. Defined in this way, agency, instrumentality, and purpose correspond to a large degree to the concepts of self-efficacy, expectancy, and valence as conceived in Atkinson's expectancy-value theory (Atkinson 1957). According to Atkinson, engagement in achievement-oriented behavior is a function not only of the motivation for success, but also of the probability of success (expectancy) and the incentive value of success. Consequently, individuals will tend to avoid those behaviors in which they were ridiculed or punished, that is, for which they have negative experience (Atkinson in Oxford and Shearin 1994: 18).

In a 1999 study Noels, Clément, and Pelletier (1999) showed that students' perceptions of their teachers' communicative style are related to

intrinsic motivation. In addition, teachers may have a strong effect upon language learners' beliefs about themselves as learners and how they actually approach learning. Graham (2006) reports on a qualitative research project which gives proof for the influence of metacognitive knowledge (or learner beliefs) on both effective learner strategy use and motivational maintenance. Similar results were obtained in a quantitative study by Yang (1999). The author proposed that the relationship among learners' beliefs, motivation, and strategy use is not linear but rather cyclical. It seems that appropriate strategy use leads to an enhanced self-perception of language proficiency, and, in turn, increases motivation.

Cognitive motivational studies show strong evidence that taking responsibility for one's learning, being able to control one's learning, and perceiving that success or failure in language learning will be attributed to one's own efforts and strategies, determine learning success and enhance motivation. Each of these conditions is a characteristic of learner autonomy as it is conceived in the field of SLA (Cotterall 1999). In the same vein, Boud (1987) supports that the main trait of autonomy is that students take some significant responsibility for their own learning over and above responding to instruction. In addition, "autonomy can be seen as an attitude towards learning in which the learner is prepared to take, or does take, responsibility for his own learning" (Dickinson 1995: 167).

3. Zone of proximal development

The focus of much of Vygotsky's thinking and experimentation was the development of individual human beings and the role that formal education played in this process. Concerned primarily with children's development and education, Vygotsky (1978) started with the generally accepted fact that learning should be matched in some way to the child's developmental level. He suggested that in order to provide adequate teaching, it was necessary to define not only those functions that were already developed in a child, but also the functions that were in the process of maturation. This difference between the actual and the potential development was referred to as the zone of proximal development (ZPD). Vygotsky defined the ZPD as "the distance between the actual

developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (1978: 86).

While learning, a person moves through the ZPD in several steps. Wertsch (1979) identifies three stages of development: object-regulation, other-regulation, and self-regulation. As individuals proceed into the ZPD, they move out of object-regulation, where they are controlled by the task and into other-regulation where assistance from others becomes relevant. The movement toward other-regulation constitutes an initial step into the ZPD and occurs as a result of mediation. The control of the learner’s own activity, which is the goal of progression through the ZPD, represents self-regulation in the task (Kington 1999: 488). Self-regulation represents an activity that an individual can accomplish with minimal or no external assistance.

Sociocultural theory is primarily concerned with cognition, and the ZPD is usually discussed in relation to the cognitive developmental level of a novice. Nevertheless, the construct might be equally applied to the affective disposition of an individual and the distance between the actual and potential emotions. Although such a relationship is not directly addressed by Vygotsky, some motivational aspects such as intention and agency are implicit in the ZPD. While intentionality refers to voluntary actions, agency represents a freedom of action. In other words, a person engages in an activity with goals that define the future of the activity, and at the same time, strives to become autonomous in the process. The relationship between affects and the ZPD is made explicit in this proposal in order to explain motivational dynamics in the foreign language classroom. In this study, the ZPD represents the site where the actual motivation meets with its potential.

For Vygotsky (1978), social interaction is a mechanism for individual development. Discovering the potential developmental level of the novice, and providing appropriate help accordingly, is essentially a dialogic activity that unfolds between more capable and less capable individuals (Aljaafreh and Lantolf 1994: 468). Here, of course, it is a dialogic activity between more motivated and less motivated individuals. It is under the

guidance of, or in collaboration with, more motivated individuals that learners move from a lower level to a higher level of motivation. It is suggested, here, that a structured guidance in the form of scaffolding may be useful in developing students' intentionality and agency in the language learning process. The central idea is that of graduated help: only minimal help should be provided to novices in order to make them stretch their abilities and gain control over a task.

Scaffolding is described in the literature as consisting of six following functions (McCormick and Donato 2000): "recruitment" mobilizes the student's attention to a task; "reduction in degrees of freedom" simplifies the task as to be more manageable for a student; "direction maintenance" sustains the student's effort and attention to the task; "marking critical features" is a function through which the most problematic aspects of the task are pointed out; "frustration control" tries to decrease the student's stress that was somehow created in the activity; and finally, "demonstration" represents an ideal version of the activity to be performed – it is the model for the activity.

It is proposed that a special activity with the goal of promoted motivation may be implemented in the foreign language classroom. Gradual help is organized in the form of reflection questions and suggested activities that are intended to guide the students from other-regulation to self-regulation. Self-regulated students will be persistent in their effort toward learning the language; their activity level should be high; they should return to a task without apparent external incentives; and, their performance should be better than that of unmotivated individuals.

4. Action research

In the available literature, action research is categorized as a qualitative research. However, it differs significantly from an ethnography, a case study, or other forms of interpretative research in that it implies certain action. Action research is inquiry or research in the context of focused efforts to improve the quality of a community and its performance. Its purpose is "to enable systematic investigation and resolution of problems experienced by practitioners and their clients, to examine the effectiveness

of their work practices, and to take methodical action to resolve those problems” (Stringer 1999: 43). The roles of participants in action research are considerably changed as well. In the first place, a researcher is no longer an observer of a phenomenon to be investigated, but a participant as well. The main role of a researcher is to facilitate the transformational process of an activity. This means that subjects are also active in the process of action research because they are engaged in changing their activity.

The participants of this action research are 23 students of a Spanish class and their teacher who is, also, the research facilitator. The Spanish class is a fourth semester course of the upper intermediate level of Spanish as a foreign language, offered at a United States university (Purdue University).

There is usually a number of students in the class who learn the language because it is their will to do so. These students are typically highly motivated and good achievers. However, a large portion of the student population in this class consists of students who are studying the foreign language to fulfill an institutional requirement. In terms of academic achievement, they are good students, their attendance is excellent, their assignments are turned in on time, and they do their exams quite well. However, they are reserved when it comes to embracing learning opportunities. Their effort is limited to what is required by the course curriculum and their lack of motivation is sometimes evident in class participation as well. The scaffolding technique was mainly targeting these students.

It was assumed that the assistance should be introduced through a series of questions that would guide students in defining and following their own agenda. The reflection questions were provided on a weekly basis. They were related to a topic that was introduced during the class time, through a conversation in Spanish that usually lasted several minutes. Some sample questions are as cited: “What are your goals in relation to the Spanish language for this semester?”; “Try to make your goals more specific”; “Think of a particular action that you will take toward the realization of your stated goal”, and alike. The students were usually given several days to write their reflections, to which the teacher would give feedback, in English. The feedback consisted of simple comments,

commends when possible, and suggestions for future activities. As the semester progressed and the goals pursued by the students were becoming more diverse, it seemed appropriate to tailor the questions according to the needs of a particular student. Thus, as part of the feedback, the teacher would write a specific question that was not necessarily identical to the question provided to other students. In this way, it was possible to establish a personalized dialogue between the students and the teacher.

4.1. Recruitment

In the first phase of the action research the instructor tried to focus students' attention on the activity, which is conceived as promoted motivation for language learning. Starting from the simple fact that it is easier to follow the goal if there is one, students were asked to define their goals for the semester in relation to Spanish. Several problems appeared in relation to this question.

Some students tended to state reasons for studying language instead of their personal goals. However, in order to make a plan of actions, it is necessary to look at the future and develop the goal for the activity. Michelle¹ first stated that she had several reasons for learning Spanish as a second language, some of which were more opportunities at the job market, the possibility of a higher salary, and simple enjoyment in learning about other cultures. Although these are all good reasons, she was asked to think of her own goals. With this prompt, she wrote:

My goals in Spanish include improving my listening and speaking skills. I would like to be able to understand another person if they are speaking to me in Spanish (...)

As the paragraph shows, the stated goal is not sufficiently precise. Most of the reflections were referring, in general terms, to the improvement of some or all four language skills (speaking, listening, writing, and reading). As in Michelle's case, Devin's response is quite illustrative: "I am hoping that by the end of the semester I will be able to have a fast and fluent conversation with a Spanish speaker that does not speak very much English".

After declaring that the only reason he is studying Spanish is because it is required, Peter wrote the following: "I can read Spanish fairly well, so

1 All names in this study are pseudonyms.

my goal is to write in Spanish and be able to carry on better conversation in Spanish”.

Other than being too broad, there was also a problem of stating unrealistic goals. Tom said that his goals for the Spanish 202 were “fairly simple”:

First of all, the reason I am taking this class, other than it is required, is to further my world knowledge. The advantages for me taking Spanish are clear. I can move up the ladder quickly in my field of law enforcement. The DEA does a lot in the southern hemisphere (where Spanish is spoken) dealing with drugs. I want to be able to read and understand Spanish without having to look up things every other word. I want to also be able to write in Spanish and speak without hesitation. Understanding the culture of the Spanish world would be nice as well.

In order to sustain motivation and direct learners’ actions toward the success, goals should be specific, hard, but achievable (Oxford and Shearin 1996: 128). Unrealistic goals provoke anxiety and that, in turn, has negative influence on motivation. At the same time, goals and tasks that are undemanding cause boredom and are equally harmful for the motivation. Consequently, it was very important to help students modify their goals as well as to make them more specific and realistic.

4.2.Reduction in degrees of freedom

The next stage of the action research consisted of specifying the goals. Students were asked to be more precise in their reflections and to think of specific actions they may do toward the realization of their goals. Tom’s reflection was as follows:

The goal that is most important to me is to be able to read Spanish better. Basically I have to look up every two or three words most of the time and it gets really annoying. I need to get better at being able to figure out what words mean by looking at the context of the sentence. (...) In order to accomplish this goal I am going to choose exercises for the portfolio that require more reading than others.

In comparison to his first reflection, Tom is more precise here. He focuses on fluent reading and he wants to develop inference strategy.

Simone, who first stated that she wants to develop her “usage skills especially all of the different verb tenses”, explains that when she speaks with another person in Spanish, she feels that she repeatedly uses the wrong tense, which makes her sound completely inept. This actually offers new information about Simone’s goals. It may sound as though Simone’s main goal is to conjugate verbs correctly, but, in truth, she strives to sustain an acceptably articulate conversation in Spanish. Her plan for the semester is to try to speak in Spanish “as much as possible”, particularly in her Spanish class, and to review a lot of the verb material from the previous semester.

The responses by Charles were especially interesting. In the first reflection he wrote that he loves the way Spanish sounds; the reason he chose Spanish was its “elegance”. He indicates that a practical reason exists for learning Spanish due to the large number of Spanish-speaking individuals in the United States. However, his goal was to improve upon his verb conjugation. The teacher commented that there seemed to be a certain inconsistency between his reasons and goals, after which Charles redefined his goals:

Originally, I had planned to improve upon my conjugation and vocabulary. While those are decent goals, they probably wouldn’t have particularly helped me speak better. Therefore, I have decided that my goal for this semester will be to be able to hold a conversation with a native speaker. My newly set goal is to talk to my other Spanish-speaking friends in the language as much as possible.

The brisk change in his goals carries with it a certain naïveté, but it may also be interpreted as a form of transition from other-regulation to self-regulation. The researcher gave her comment and directed the student’s attention, but it was the student who formulated the new goal. Furthermore, it is frequently mentioned that private speech is a psychological tool for self-regulation (McCafferty 1998). It might be proposed that the written language may even have stronger impact, because it is premeditated. On the other hand, the sincerity of the student may also be questioned, and there is no manner to prove that he indeed is honest. Nonetheless, the students were told that the goals they set would influence consequent activities in the class. Thus, there is a reason to believe that Charles would not choose

more demanding goals as he would somehow have to try to fulfill them.

4.3. Direction maintenance

Direction maintenance is, in many ways, the crucial function of scaffolding because its purpose is to help students be focused on, interested in, and engaged in the activity. Consequently, most effort was dedicated to this aspect of the action research.

A brief discussion was introduced in class in order to assess students' opinion on the presence of Spanish in everyday life. US students often complain that there are no opportunities for practicing the Spanish language, or that it does not have practical use in everyday life. Thus, a simple task was given to the students. They were asked to note as many instances of Spanish as it was possible during the four days that separated two Spanish class sessions. The purpose of the task was to raise students' awareness of the presence of Spanish in the social context in which they live. Moreover, the teacher wanted them to become conscious of their responsibility in the learning process. The role of language instruction and the teacher is to facilitate the learning process, but these elements, unaided, cannot successfully complete the task at hand. One has to actually use the language and embrace the available learning opportunities.

In fact, the results of the observations were quite illuminating. The students saw Spanish on flyers, on billboards, in the customer service department, on cosmetic products, in brochures, etc. Some menu items also appeared in Spanish. They heard Spanish in radio announcements and TV commercials. They noticed signs warning about wet floors in restaurants and written instructions in buses. They heard Spanish on the university campus, in streets, and in restaurants. All students who did the assignment were able to specify at least four examples of the Spanish they heard or saw. However, Peter did not seem to find significant evidence of Spanish in his surroundings:

I will be completely honest; I looked for Spanish objects everywhere I went this weekend. I was unable to really find any. I mean, once in a while I ran past the Spanish channel, but I have no interest in actually watching it. The only Spanish I could come up with was people speaking Spanish. I was at dinner having ice cream with a friend and there were two booths behind us where the people were speaking Spanish. Obviously

it was their native language. Other random instances: I will see people talking in Spanish on campus, but as for signs or anything like that, I don't really see.

In other countries, hearing Spanish in the street is quite uncommon opportunity to actually sense the language in an informal environment. However, Peter did not see the importance in these occurrences. As far as the examples cited by other students are concerned, he did not notice them. His motives and goals were limiting his perception.

Peter's case is undoubtedly an interesting one. In relation to his parents' attitudes toward learning a foreign language, Peter said that his parents encourage the learning of Spanish. Furthermore, he is enrolled in a Spanish conversation class, which is not required, and yet, his results are moderate. His speaking skills do not improve significantly, and he has only a passing grade in his mandatory Spanish course. He does not enjoy learning Spanish, so there is no mention of intrinsic motivation. There is no real agency from Peter because language learning is not an activity perceived as personally meaningful and, consequently, his language improvement is adversely affected.

Once the students had already stated their goals and a possible direction of actions, the next task was to give a report about an activity in which they actually engaged. Thus, Bill, whose goal is "to improve his verbal communication skills," engaged in conversation with his fraternity friend. He writes:

(...) upon his answering the phone I immediately began speaking in Spanish. He caught on immediately, and the conversation proceeded smoothly. I explained to him that the test went well, although I was unsure of my exact grade. We then proceeded to discuss our class schedules for the rest of the day and made dinner plans for later that night.

Although he is studying Spanish as a requirement, Bill is undoubtedly motivated to learn the language. The advantage of the scaffold in this case is that he has plunged into the language without delay, and this will have beneficial consequence in at least two ways; he will improve quicker; and he is more likely to be persistent in his effort, given the positive impression this experience has had on him.

While students were asked to report on their activities toward the established goals on several more occasions, it was also suggested for them to try to do something they had never done before. Their accounts on these new activities were particularly interesting because they showed students' creativity in language learning. For instance, Devin counted in Spanish while doing his exercises; he also switched his Google search and camcorder instructions from English to Spanish; Mandy mentally revised a part of her history class in Spanish; Simone mentally related all the activities she had done during the day, and alike. The students were also able to share their experiences with each other, which gave others new ideas of simple prospective activities. Through this process, both students and the teacher were supplied with generous feedback and new ideas for activities.

4.4. Marking critical features

In the marking of critical features, through a discussion the students' attention was directed toward the efficient and inefficient use of learning strategies. Afterwards, the students were asked to write an overview of the strategies they used. Consequently, this enabled a second discussion on learning strategies, this time more meaningful for the students because they had already reflected on the topic. Once more, it prompted an interchange of ideas and experiences. In this way, a significant portion of the class session was dedicated to the discussion on the topic that is rarely touched upon in a foreign language classroom. It is supposed that students at the university level should have already developed language learning strategies. The reality is slightly different, as many examples from this classroom may show. For instance, Charles had been convinced that mistakes are bad, until the teacher tried to explain that they represent a part of the learning process. Philip was not using a dictionary when writing because he did not want to impede a natural flow of thoughts. However, his written assignments were full of orthographic mistakes that are easy to correct if checked in a dictionary. It may be that not all students adopted different strategies, maybe only a few modified their learning approach. However, through this brief metacognitive training, they were made aware of the different practices they might implement.

4.5. Frustration control

The functions of scaffolding do not occur in a successive fashion, but rather coexist while there is a ZPD. Similarly, the functions of the scaffold introduced in this action research did not follow a chronological sequence. After mobilizing students' attention toward the activity at the very beginning of the semester, they were habitually returning to their goals so that they could plan the subsequent actions accordingly. There was a constant intention, throughout the semester, to maintain students' attention on, and effort in, the activity. The same was the case with frustration control which is supposed to help reduce students' anxiety.

Keeping a positive and supportive attitude was the guiding idea in frustration control. The purpose was to give the students rich feedback and the assurance that they were on the right track. The fact that all their effort was acknowledged and appreciated hopefully promoted positive attitudes toward the learning context.

4.6. Demonstration

Before introducing the function of demonstration, the following question had to be answered: What is an ideally motivated student? There are many different kinds of motivations and as many ideal versions of motivated individuals. Thus, it was not an easy task to present a model for the activity of promoted motivation. Initially, the researcher believed that one model should be developed and presented, so that the students might internalize this mental image and try to follow it. In reality, this was never done. A dialogue served as a tool to occasionally discuss the attributes of a motivated individual, but this strategy did not seem to find any response from the students. Luckily, after initiating their engagement in the previously mentioned activities, the students themselves offered models. These were the particular events of successfully accomplished activities. The researcher tried to use these little accomplishments as a model for the students. When the situation in the classroom was convenient, some of the already accomplished activities were mentioned, and ideas for new ones were proposed. It happened once that the students took over the conversation leaving the teacher in the role of the observer. It was an interesting example of how students may take control over their learning. And that is, after all, a characteristic of autonomous learners.

5. Conclusion

The established purpose of the activity was to promote motivation in the group of students of Spanish as a foreign language. Thus, there was an incentive to help students define their expectancies toward the learning of Spanish and to make students take responsibility for the learning process. This was done by demonstrating opportunities for language use. Along the way, the ludic aspects of language learning were emphasized in order to make the learning activity more enjoyable and intrinsically interesting. Finally, it was assumed that the responsible and successful learners, who enjoyed language learning, would be able to expand on the activity in the future. That would serve as verification that students were able to internalize certain motivation that would allow them to enter the zone of self-regulation.

On the other hand, the continuous dialogue between the students and the teacher had a beneficial effect on interpersonal relations in the class. The students could see that the teacher had a personal interest in their improvement, a situation not as frequent for the university setting, according to Philip:

I think that in college the student/teacher relationship is becoming too formal. I think that the teacher and the student need more of a relationship so that the teacher can learn how to teach better and the student can learn how to learn better.

Continuous communication about the language-learning process and the experiences related to the learning of Spanish created a supportive ambient where all participants felt comfortable sharing their impressions related to these issues. Moreover, feedback was generously provided on the part of the students and the teacher. It possibly had some positive influence on motivation, but even if motivation was not affected, the students were made aware of efficient and inefficient strategy use. They discovered some creative and interesting practices that could improve their language proficiency. The fact that they came up with these activities shows evidence that they were able to develop autonomous skills in L2 learning.

References:

- Aljaafreh, A. and J. Lantolf. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal* 78.465-483.
- Atkinson, J. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review* 64.359-372.
- Boud, D. (1987). *Developing student autonomy in learning*. New York: Routledge.
- Cotterall, S. (1999). Key variables in language learning: what do learners believe about them? *System* 27. 493-513.
- Dickinson, L. 1995. Autonomy and motivation: a literature review. *System* 23.165-174.
- Graham, S. (2006). A study of students' metacognitive beliefs about foreign language study and their impact on learning. *Foreign Language Annals* 39.296-309.
- Jovanovic, A. (2009). *Student and teacher attitudes in foreign language instruction*. Belgrade: Andrejevic Endowment.
- Kinginger, C. (1999). Videoconferencing as access to spoken French. *Canadian Modern Language Review* 55.468-489.
- McCafferty, S. (1998). Nonverbal expression and L2 private speech. *Applied Linguistics* 19.73-96.
- McCormick, D. and R. Donato. (2000). Teacher questions as scaffolded assistance in an ESL classroom. In: *Second and foreign language learning through classroom interaction*, (J. K. Hall and L. S. Verplaetse, eds.), Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 183-201.
- Noels, K., R. Clément and L. Pelletier. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal* 83.23-34.
- Oxford, R. (1994). Variables, individual, in language learning: classroom implications. In: *The encyclopedia of language and linguistics*, (R. Asher, ed.), New York: Pergamon Press, 4893-4899.
- Oxford, R. and J. Shearin. (1994). Language learning motivation: expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal* 78. 12-28.
- Oxford, R. and J. Shearin. (1996). Language learning motivation in a new

- key. In: *Language learning motivation: pathways to the new century*, (R. Oxford, ed.), Honolulu: University of Hawai'i, 121-144.
- Paris, S. and P. Winograd. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In: *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, (B. Jones and L. Idol, eds.), Hillsdale, NJ: Erlbaum, 15-51.
- Stringer, E. (1999). *Action research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1979). The regulation of human action and the given new organization of private speech. In: *The development of self-regulation through private speech*, (G. Zivin, ed.), New York: John Wiley and Sons, 79-98.
- Yang, N. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System* 27. 515-535.

Ana Jovanović

RAZVOJ AUTONOMIJE U PROCESU UČENJA STRANIH JEZIKA: REZULTATI PRIMENE TEHNIKE ZA ASISTIRANO UČENJE

Rezime

Savremena istraživanja u polju usvajanja stranih jezika ukazuju na veliki značaj emocija i motivacije u procesu učenja jezika budući da one bitno utiču na stav studenata prema učenju novog jezika, na njihovu posvećenost procesu učenja i na spremnost za samostalan rad. Ovde se predstavlja tehnika za asistirano učenje kojom se razvija svest studenata o procesu učenja jezika i njihova autonomija. Pretpostavlja se da je, nalik procesu kognitivnog učenja u zoni narednog razvitka (Vigotski [Vygotsky] 1978), moguće uticati na razvoj motivacije i aktivnog pristupa učenju stranog jezika kod studenata.

РАЗВОЈ ЈЕЗИЧКИХ
ВЕШТИНА
/
LANGUAGE SKILLS
DEVELOPMENT

Гордана Алексова

Филолошки факултет „Блаже Конески“

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје

ТРАДИЦИОНАЛНА НАСПРЕМА СОВРЕМЕНАТА НАСТАВА ПО ВТОР ЈАЗИК – ЈАЗИЧНАТА ВЕШТИНА СЛУШАЊЕ

Сажетак

Усвојувањето втор јазик е научна дисциплина којашто последниве години ги бележи своите почетоци во Република Македонија. Со терминот втор јазик во македонската лингвистичка терминологија може да се изрази значењето на поимите: немајчин јазик, јазик на општествената средина, странски јазик и наследен јазик. Наставата по македонски јазик како втор и покрај повеќедецениското постоење се изведува традиционално. Во статијата се разгледуваат главните разлики помеѓу традиционалната и современата (интерактивна, комуникативна) настава по втор јазик. На пример од јазичната вештина слушање, претставени се традиционален и интерактивен модел на наставен час по македонски јазик како втор.

Клучни зборови: втор јазик, интерактивна, јазични вештини, комуникативна, настава, слушање современа, традиционална

Оваа статија се однесува на наставата по македонски јазик како втор. Проучувањето на проблематиката од областа на усвојувањето втор јазик е многу актуелно последниве години во македонската лингвистичка средина. Тоа е дисциплина што во Македонија е во зародиш, затоа што сè уште отсуствува системски разработена научна методологија. Трудовите од оваа област се сведуваат на изолирани стручни трудови во форма на статии или зборници во кои се објавени резултатите од соодветни научни проекти. Научните истражувања од оваа област, главно, се врзани со активности во рамките на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ од Скопје и на Министерството за образование и наука на РМ. Во овој контекст ќе го истакнам и тоа дека во македонската лингвистичка терминологија сè

уште не е искристализирана и употребата на термините: *втор јазик*, *немајчин јазик*, *јазик на општествената средина* за македонскиот јазик што го изучуваат македонски говорители на кои тој не им е мајчин. За македонскиот јазик како јазик на странска земја, традиционално се употребува терминот *странски јазик*, а за македонскиот наменет за наследени слушатели и говорители во дијаспората, во најново време се воведува терминот *наследен јазик* (Црвенковска, Гочкова, 2008). Како и да е, ние го прифаќаме терминот *втор јазик*, како термин што најшироко ги покрива значењата на сите претходно истакнати. Исто така, содржините што ќе бидат подолу изнесени може да бидат подеднакво компетентни за сите наведени целни групи.

Наставата по македонски јазик како втор има неколкудецениска традиција во Македонија и надвор од неа. Па, сепак, слободно можеме да кажеме дека таа во голема мера сè уште се изведува традиционално. Ова, пред сè, важи за наставата во основното и во средното образование во Македонија (Алексова, 2002, 2003; Мустафа, 2008), но не се исклучени и други сфери на реализација на оваа дејност, на пример, наставата по македонски јазик како странски во многубројните приватни училишта за странски јазици, особено ако неа ја изведуваат предавачи без поголемо наставно искуство. За поинаков, современ, т.е. комуникативен (интерактивен) пристап во наставата по македонски јазик како втор може да се зборува во контекст на универзитетската настава, потоа на наставата во рамките на Семинарот за македонски јазик, литература и култура, како и на наставата во лекторатите по м. ј. во странство, особено ако ја изведуваат универзитетски професори Македонци или странци и лектори со долгогодишно наставно искуство.

Пред да пристапиме кон претставување на една од јазичните вештини како дел од наставата по втор јазик, накусо и во најопшти црти ќе кажеме во што ги гледаме разликите помеѓу традиционалниот и современиот наставен модел.

Современата настава по втор јазик во основата има интерактивен, комуникативен пристап во реализацијата на содржините. Таа применува стратегии и активности кои го оспособуваат слушателот (ученикот) да го користи јазикот во реални животни ситуации, а не

само во училищата. Во реалниот живот јазикот треба да ги задоволи комуникативните потреби на корисникот, кои се многу повеќе од совладување на формалната страна на јазикот, што традиционалната настава го прави, на пример, преку клиширани граматички и лексички форми. Потоа, јазичната реалност, секако, се одвива во контекст, а традиционалната настава го изолира јазикот од контекстуални ситуации. И, на крај, традиционалната настава, од различни причини, акцентот го става само на една или две јазични вештини, главно читање и зборување, а современата настава оспособува корисници на јазикот во сите форми на неговата реализација. Во реалните јазични ситуации се користат и рецептивните вештини за читање и слушање и продуктивните вештини за зборување и пишување.

Во продолжение, се задржувам на јазичната вештина слушање. Ќе ги претставам нејзините основни карактеристики и ќе дадам примери за вежби според традиционалниот и според современiot наставен модел.

1. Зошто ја избрав вештината слушање?

Пред сè, зашто сметам дека таа е, сепак, најслабата страна во наставната практика по втор јазик, т.е. дека нејзе ѝ се посветува најмалку внимание. И, потоа, зашто слушањето е дел од јазичната комуникација којшто е најмногу застапен во нашата секојдневна јазична интеракција со надворешниот свет. Тоа се должи, пред сè, на човековата способност да ги прима звучните дразби од околината со помош на сетилото за слух. Постојано слушаме звуци, гласови, звучни сигнали, говорни информации, зборување на соговорник, туѓи разговори итн. Едноставно, можеме и не мораме секогаш да читаме, да зборуваме или да пишуваме, меѓутоа, не можеме да ја ограничине нашата способност постојано да слушаме.

2. Слушањето како психолингвистички процес

Слушањето е психолингвистички процес што се состои од различни нивоа на активности, од восприемање на звуците до

вклучување на личното искуство и на културолошкиот и социолошкиот контекст во определувањето на значењето на слушнатата информација. Оттука, не може да се зборува за слушањето како за „пасивна“ или „рецептивна“ вештина, наспрема зборувањето или пишувањето како „активни“ или „продуктивни“. Слушателот не е само несвесен восприимач и сведок на звучни дразби кој не може да учествува во комуникацијата. Напротив, со севкупноста од ментални способности и со својот интелектуален и сознаен капацитет, во текот на слушањето тој е активен учесник во комуникативниот процес (Lee и Van Patten, 2003). Според Wolvin и Coakley (1985), слушањето се одвива низ три фази: *восприемање звучни дразби, вклучување во звучните дразби и определување на значењето на звучните дразби*. **Восприемањето звучни дразби (Perceiving aural stimuli)** се однесува на психолошкиот аспект од слушањето кога звучните бранови примени со сетилото за слух се пренесуваат до мозокот како точни информации (на пр.: *чита – читаа, играа таму – играат таму, не слуша – не слуша, кој е – кое и сл.*) **Вклучувањето во звучните дразби (Attending to aural stimuli)** претставува активна концентрација на слушателот во изборот, т.е. во филтрирањето на звучните дразби како важни или неважни за комуникативниот акт (на пр.: за да слушнеме информација од разглас, треба да се сконцентрираме само на звучните дразби поврзани со неа, а да ги исклучиме сите останати што доаѓаат од околината). **Определување на значењето на звучните дразби (Assigning meaning to aural stimuli)** ја подразбира способноста на слушателот за соодветно толкување на значењето на звучната дразба, којашто зависи од многу фактори: лингвистички, културолошки, социолошки, лични итн. (на пр.: зборот *јаде* значи внесување храна во организмот, но, може да се употреби и во контексти како: *го јаде во фудбал, телефонот му јаде импулси, не се јаде сè што лета*, или: кусиот дијалог: *А: Доаѓаш? Б: Се гледаме во б.* може да замени неколку подолги реплики со кои А го кани Б на забава за која претходно се зборувало поопширно и сл.).

3. Слушањето како комуникација

Слушањето, како дел од комуникацискиот процес, е во постојана заемна врска со зборувањето. И покрај тоа што се чини

дека општењето најчесто се остварува само преку зборувањето, сосема е јасно дека овие две јазични способности не можат да постојат издвоено. Дури, како што рековме и погоре, во определена комуникациска ситуација не мора да учествуваме како зборувачи (понекогаш гестовите или мимиките ги заменуваат репликите), но комуникацијата е невозможна без слушање. Како и да е, јазичното општење подразбира мноштво од активности на релацијата помеѓу изразувањето и толкувањето на значењето. Некои од тие активности можеме да ги претставиме дијаграмски на следниот начин:

изразување —————> толкување на значењето

изразување <————> толкување на значењето <————> изразување

Во усната интеракција толкувањето на значењето подеднакво упатува и на зборувањето и на слушањето.

Во зависност од тоа дали слушателот ќе се вклучи во комуникацискиот акт како говорен соучесник, како учесник во заедното разменување информации со другиот зборуваач или не, слушањето може да биде *двонасочно* или *еднонасочно*, т.е. *соработувачко* или *несоработувачко* (*collaborative : noncollaborative*) (Lee и Van Patten, 2003), т.е. *заемно* или *незаемно* (*reciprocal : non-reciprocal*) (Nunan, 1989). Кај *двонасочното*, или *соработувачкото*, или *заемното слушање* и зборуваачот и слушателот рамноправно се вклучени во комуникацијата, што значи дека слушателот активно соработува во креирањето на содржината на јазичната интеракција. Притоа, не се мисли само на ситуациите кога слушателот станува и зборуваач при општењето, туку и на неговите реакции на слушнатото, во форма на гестови или мимики со кои покажува согласување, несогласување, тврдење, одрекување, сомневање, или на куси реплики од типот: *Да, да! Не, не! Навистина? Мислиш? Не ми се верува! Сигрно!* и сл. Ваквото слушање е карактеристично, на пр., кај дијалозите или разговорите лице в лице, како и при телефонските разговори. Кај *еднонасочното*, или *несоработувачкото*, или *незаемното слушање* слушателот не учествува во креирањето на содржината на јазичната

интеракција. Слушателот само го слуша кажаното од зборуваачот, кој сам ја определува информативната содржина. Такви се ситуациите кога се слуша песна, информација од телевизија или од радио, информација од разглас, звучна телефонска порака и сл.

Ако се согласиме дека слушањето како комуникациски акт во себе вклучува: испраќач (зборуваач), порака (содржина на јазичната интеракција) и примач (слушател), тогаш двете форми на слушање можеме да ги претставиме со следните дијаграми:

двонасочно / соработувачко / заемно слушање

испраќач (зборуваач) \longleftrightarrow порака \longleftrightarrow примач (слушател)

еднонасочно / несоработувачко / незаемно слушање

испраќач (зборуваач) \longrightarrow порака \longrightarrow примач (слушател)

Слушањето како комуникациски акт може да се разгледува и од аспект на модалноста, т.е. на *видното (визуелното)* и *слушното (аудитивното) воспримање* (Lee и Van Patten, 2003). И покрај фактот дека слушањето настанува со воспримање звучни дразби, не може да се каже дека тоа се реализира единствено на тој начин. Во најголем број случаи слушателот го гледа својот соговорник и преку неговите мимики, гестови, телесни движења, знаци и сл. добива дополнителни информации кои му помагаат во толкувањето на неговата порака. Исто така, во голем број случаи слушателот гледа и придружни визуелни материјали на зборувањето (фотографии, слајдови, видеозаписи, нагледни листови и постери и сл.), кои го олеснуваат комуникацискиот акт. Во овие случаи слушањето се реализира како резултат на *видно и слушно воспримање* надворешни дразби. За разлика од нив, разговорот преку телефон или воки-токи, звучните пораки, радиоемисиите со зборување, информациите преку разглас во училиште, на автобуска или железничка станица, на аеродром и сл. претставуваат ситуации кога слушањето се реализира само како резултат на *слушно воспримање*.

4. Традиционална настава по слушање

Традиционалната настава по слушање не им овозможува на учениците лесно да го разберат јазикот што не им е мајчин и лесно да се вклучат во комуникациска интеракција на тој јазик. Ова е резултат на застарениот и нефункционален начин на реализирање на наставата по слушање. Традиционално, таа се изведува според следниов модел. Наставникот чита текст или учениците слушаат снимен текст во кој честопати има многу непознати зборови. Потоа, се пристапува на изработување вежби кои треба да покажат дали учениците го разбрале текстот, т.е. дали го знаат значењето на зборовите, дали препознале некои акцентски или интонациски особености, дали се речениците прости или сложени, потврдни или одречни и сл. Главно, вежбите се здодевни и немотивирачки и во нив учениците треба да одговорат на лесни прашања, да изберат одговор со *да* или со *не*, да изберат еден од три или четири понудени одговори, да определат кој дел од реченицата е нагласен според реченичниот акцент, да кажат кој збор колкупати се повторува во текстот, кои зборови најмногу се употребени, колку прашања има во текстот и сл. По завршувањето на вежбите, наставниците ги проверуваат резултатите и најчесто работата завршува со повторно слушање на текстот, со налог кон учениците да внимаваат на деловите во кои погрешиле.

Од ова произлегува дека во традиционалниот пристап во наставата по слушање активностите се фокусирани само на *нагорниот (bottom-up) процес* на усвојување на јазичните содржини, кој резултира само со разбирање на текстот, а не и со способности на учениците за комуникативно вклучување на знаењата во јазичната практика (Nunan, 1989, 1991).

За овде намерно избравме пример за вежба за *еднонасочно слушање при слушно (аудитивно) восприемање* текст, како една од карактеристиките на традиционалната настава. Текстот е содржина на звучна телефонска порака.

Вежба:

Слушнете го снимениот текст. Потоа, изработете ги задачите.

(текст за слушање)

Нора, денес не беше на училиште. Добро ли си? Јас, Мила и Ваљбона утре по часовите ќе останеме на училиште. Ќе вежбаеме за тестот по хемија. Се наоѓаме во лабораторијата. Имаме материјали, да знаеш. Се гледаме ли?

(задачи по слушањето на текстот)

1. Слушнете го уште еднаш текстот и заокружете ја реченицата што ја слушате.
 1. а) *Нора, ти денес беше на училиште.*
б) Нора, ти денес не беше на училиште.
 2. а) *Јас, Мила и Ваљбона утре по часовите ќе останеме на училиште.*
б) *Јас, Ваљбона и Мила утре по часовите ќе останеме на училиште.*
 3. а) *Се наоѓаме во лабораторијата.*
б) *Се наоѓаме пред лабораторијата.*
2. Одговорете на следните прашања.
 1. Каков вид текст е текстот што го слушнавте?
 2. Кој ѝ се обраќа на Нора?
 3. За што ја информираат Нора?
 4. Колку другарки планираат да останат во училиште?
 5. Каде и во колку ќе се најдат другарките?
 6. Дали Нора треба да донесе материјали?
 7. Знаат ли другарките дали Нора ќе дојде?
3. Слушнете го уште еднаш текстот и одговорете колку прашања има во него.
 - а) едно б) две в) три

5. Современа (интерактивна, комуникативна) настава по слушање

Во комуникативната настава по слушање се комбинираат *нагорниот (bottom-up)* и *надолниот (top-down)* процес на усвојување на јазичните содржини. Додека, *нагорниот (bottom-up)* процес се движи по патот од јазикот кон значењето, т.е. од конкретните јазични факти до општото значење што го добиваат во текстот, *надолниот (top-down)* процес оди од значењето кон јазикот, т.е. од општото значење што го формираат јазичните факти до нивната поединечна функција во текстот. Надолното процесирање во усвојувањето на содржините ги вклучува во погон веќе стекнатите знаења во нагорниот процес на слушањето, како и постојниот сознаен, искусвен, културолошки и социолошки капацитет на учениците. Во надолното процесирање учениците настапуваат како комуникативно оспособени и активни учесници во јазичната интеракција. Тогаш тие практично, низ вежби за зборување или пишување, покажуваат дека го разбрале слушаниот материјал, но и дека ги усвоиле јазичните содржини на начин што ќе овозможи нивна функционална, комуникативна употреба.

Комуникативната настава се труди да им го олесни слушањето на учениците и да ги охрабри за практична примена на јазикот во реални животни ситуации. Еден од начините со кои го постигнува тоа се и активностите на наставникот и на учениците во трите фази од слушањето: *пред-слушањето (pre-listening)*, *слушањето (while-listening)* и *по-слушањето (post-listening)*. *Пред-слушањето* претставува подготовка за следната фаза, во која веќе се поставува тематскиот контекст на слушањето и се олеснува внесувањето на инпутот што следи. За оваа цел може да се развие дискусија на конкретната тема, да се предизвика *бура од идеи*, да се употреби соодветен визуелен материјал и сл. *Слушањето* е фаза кога слушањето на текстот се комбинира со внимателно осмислени активности на учениците. Во оваа фаза учениците се поттикнуваат да фаќаат белешки според инструкциите на наставникот, да внимаваат на делови или зборови од текстот што ќе бидат важни при реконструирањето на текстот, да направат цртеж или дијаграм, да го напишат текстот

или еден негов дел, да бележат во што се согласуваат или не се согласуваат со некој дел од содржината на текстот, да работат во групи и сл. *По-слушањето* е фазата каде што се сумираат заклучоците од активностите во претходната фаза, учениците разговараат меѓу себе, секој може и треба да си го каже своето мислење за проблемот, пишуваат текстови на истата тема или на тема што е во блиска врска со неа и сл. Со други зборови, учениците практично ги покажуваат своите комуникациски компетенции кои на часот ги збогатиле со содржините од слушањето (Lee и Van Patten, 2003).

Вежба:

Пред-слушање

1. Прочитај (погледни) го внимателно следниов прашалник. Прашај ако има зборови што не ги разбираш или не можеш да ги прочиташ гласно (да ги изговориш). Размислувај за одговорите, но не одговарај на прашањата!

ШТО ПРАВИШ ВО СЛОБОДНОТО ВРЕМЕ?



(кус прашалник кој покажува што вообичаено правиш во слободното време)

1. Како најчесто го поминуваш слободното време во работните денови?
 - а) гледам телевизија, четам со другарите, слушам музика и сл.
 - б) разговарам и се дружам со семејството
 - в) читам белетристика или се занимавам со моето хоби

2. Каде најчесто го поминуваш слободното време во викендите?
 - а) на спортски терен, на пешачка или планинарска патека и сл.
 - б) дома или на шопинг
 - в) на гости кај роднини или пријатели
 3. Дали сам/сама одлучуваш како ќе го поминеш слободното време?
 - а) сам/сама одлучувам за моето слободно време
 - б) ги слушам советите на родителите
 - в) се договарам со најблискиот другар/најблиската другарка што ќе правиме
 4. Што би правел/правела кога би имал/имала повеќе слободно време?
 - а) повеќе би читал/читала
 - б) повеќе би се дружел/дружела со роднините и со пријателите
 - в) повеќе би спортувал/спортувала
 5. Кога мислиш дека непотребно го губиш слободното време?
 - а) кога помагам во чистењето или средувањето на куќата и дворот
 - б) кога одам во каква било продавница освен во книжарница
 - в) кога долго време четам или разговарам на интернет
2. Сега, со другарот/другарката до тебе работете во двојка и интервјуирајте се. Прво ти читај ги прашањата и внесувај ги неговите/нејзините одговори. Притоа, тој/таа треба само да слуша, а не и да чита од прашалникот. Потоа разменете ги улогите.

Слушање

1. а) Слушај го внимателно снименото интервју. Листот со прашалникот свртете го наопаку. Продолжувајте да работите сами (индивидуално). По секое прашање со можните одговори (а, б, в) ќе слушнеш еден понуден одговор. Како што слушаш, бележи кој од можните одговори (а, б, в) е најблиску до понудениот одговор. Ако понудениот одговор не одговара на ниеден од можните (а, б, в), обиди се да го запишеш него. Не

грижи се ако по првото читање не успееш да ги внесеш сите информации. Снимката ќе ја слушнете барем двапати.

б) Откако ќе завршиш, спореди ги одговорите со другарот/другарката. Потоа проверете ги со наставникот.

Понудени одговори за прашањата од прашалникот:

1. Пишувам поезија. (в)
 2. На базен. (а)
 3. Никој не ми кажува како да го поминам слободното време. (а)
 4. Повеќе би пишувал/пишувала поезија. (ниеден)
 5. Кога мајка ми ме испраќа во супермаркет да купам нешто. (б)
2. а) Продолжувате да работите во двојки. Сега ќе слушнете друга верзија од истото интервју. Во неа прашањата ќе бидат по друг редослед. Уште еднаш, сега заедно со другарот/другарката, одлучете кој од можните одговори (а, б, в) одговара на понунедиот.
- б) Откако ќе завршите, споредете ги одговорите во група од четворица (2+2). Потоа проверете ги со наставникот.
3. а) Продолжувате да работите во група по четворица. Слушнете ја првата верзија од интервјутото уште еднаш. Сега бележи ги зборовите, изразите или речениците што не ги разбираш. Не грижи ако грешиш во пишувањето.
- б) Откако ќе завршиш, спореди ги белешките со другарите од групата. Обидете се заеднички да си ги поправите грешките еден на друг. Потоа проверете ги со наставникот.

По-слушање

1. а) Земете го повторно листот со прашалникот. Обиди се за секој од можните одговори на прашањата да составиш друга реченица со исто значење, т.е. истиот одговор да го кажеш со свои зборови. На пр.: Кога поаѓам во чистењето или средувањето на куќата и

дворот. = Кога мајка ми ме тера да си ја исчистам собата. / Кога морам да ја средам кујната. / Кога со татко ми собираме лисја во дворот...

б) Читајте ги сите своите реченици. Истовремено, заеднички поправајте си ги грешките и коментирајте дали вашите реченици им одговараат според значењето на речениците од можните одговори.

6. Заклучок

Активностите на наставникот во наставата по слушање треба да бидат насочени кон создавање и развивање на способностите на учениците за комуникативна примена на јазичните знаења. Текстовите што се користат за слушање треба да бидат технички уредно подготвени, а темите интересни, разновидни и во согласност со возраста и интересите на учениците. Кај учениците треба да се создава и да се развива културата на слушање. Треба да се поттикнуваат да слушаат со полно внимание, независно дали се работи за двонасочно или за еднонасочно слушање; треба да се учат на концентрација за време на слушањето, зашто и покрај тоа што може да претпостават што ќе биде кажано во продолжение, никогаш не можат да бидат сигурни дека се во право; треба да знаат да ја почитуваат желбата на соговорникот да се доискаже до крај, т.е. да го чекаат да заврши со зборувањето; треба да завршат со слушање пред да почнат да зборуваат; треба да им се укажува на тоа дека кога слушаат треба да размислуваат за главната идеја и за другите идеи на зборувачот, а притоа да внимаваат на деловите истакнати со зборовите: *Сакам да истакнам..., Треба да запомнете..., Би сакал да те замолам...* итн.; треба да се охрабруваат да поставуваат прашувања секогаш кога не разбираат нешто од кажаното; треба да се учат да даваат повратни сигнали дека го следат соговорникот итн. Во текот на целиот час по слушање, а особено во фазата *по-слушање* треба да се создаваат колку може поавтентични комуникациски ситуации, за да може ученикот подобро да се подготви за јазична интеракција надвор од училницата.

Листа референци:

- Гочкова, Т. (2008): *Македонскиот јазик како странски – актуелни состојби и перспективи*; Мустафа, А. (2008): *Македонскиот јазик како втор јазик во република Македонија*; Црвенковска, Е. (2008): *Македонскиот јазик во странство*. Јавна трибина *Изучување на македонскиот јазик како странски во рамки на манифестацијата: 2008 – година на македонскиот јазик*. Скопје Универзитет “Св. Кирил и Методиј” - Меѓународен семинар за македонски јазик, литература и култура, Скопје, 13-32.
- Филолошки факултет “Блаже Конески”. (2003). *За наставниот предмет македонски јазик во паралелките со наставен српски, албански или турски јазик*. Тркалезна маса *Наставата по македонски јазик како странски: состојби и перспективи*. Скопје. 5-11.
- Совет за македонски јазик на Република Македонија. (2002). *Македонскиот јазик како наставен предмет и како јазик во наставата во Република Македонија*. Скопје: Македонски социолингвистички и филолошки теми 9 – 17.
- Lee, James, F. & VanPatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen (second edition)*, The McGraw-Hill Second Language Professional Series – Directions in Second language learning, 195-216.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 26-31.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology – A textbook for teachers*. Hertfordshire: Prentice Hall International (UK) Ltd, 17-39.
- Wolvin, A. D., & Coakley, C. G. (1985). *Listening*, 2nd ed. Dubuque, IA: William C. Brown Publishers.

Gordana Aleksova

TRADITIONAL VS CONTEMPORARY SECOND LANGUAGE TEACHING - LANGUAGE SKILL *LISTENING*

Summary

This article stresses the importance of acquiring and improving language skills (listening, reading, talking and writing), which is the main goal of contemporary second language teaching methods. The difference between this method and the traditional method of second language teaching will be presented with some models of realization of language skills teaching, in the process of learning Macedonian as a second language. Those methods also show the ways in which input information contributes to the quality of output information in the process of language interaction between teachers and students.

Keywords: communicative, contemporary, interactive, language skills, listening, second language, teaching, traditional.

Татјана Шотра

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

МЕТОДИКА ИЛИ ДИДАКТИКА ПИСАЊА НА ФРАНЦУСКОМ КАО СТРАНОМ ЈЕЗИКУ

Сажетак

Говорећи о разлици између методике (више окренуте ка настави) и дидактике (која се бави наставом/учењем фокусираним на ученику) бавимо се проблематиком писане продукције на француском као страном језику. Кратким освртом на когнитивне и комуникационе науке и на њихов утицај на дидактику страних језика, посматрамо стицање писаних компетенција по етапама, усвајањем говорних чинова, путем интерактивних и акционих стратегија у процесу наставе/учења у светлу поменутих наука. Отварајући перспективе ка два глобална нивоа усвајања писане продукције, школском и академском писању, посебно истичемо стратегије којима се истовремено усвајају језичке, социо-културалне и прагматичне компетенције и то у два типа школског писања намењеног почетницима: усвајање ортографске и фонолошке вештине (на лексичком, граматичком, синтаксичком, семантичком нивоу).

Кључне речи: методика, дидактика, писање, методе, стратегије, интерактивност, компетенције, језичке, социо-културалне, прагматичне.

1. Увод

Текст о вештини писане продукције на француском као страном језику, део је дидактичке студије посвећене стицању језичких вештина у процесу наставе/учења страног језика. Реч је о наставку књиге *Дидактика наставе француског као страног језика* у којој се, у почетку, бавимо појмовима *методика vs дидактика*, њиховим додирним тачкама и разликама (2010: 15-21).

Имајући све више у виду праксу наставе/учења француског језика, понашање и потребе наставника и ученика у простору учионице, и даље сматрамо да, у свим сегментима овог процеса,

треба истицати битну не само термилошку него и суштинску разлику између *методике* и *дидактике*, њихових садржаја, приступа, њихових циљева. Да се кратко подсетимо: док се методика више односи на наставника и његов начин рада, методе, технике и поступке које примењује у процесу наставе, дидактика се, осим ових, пре свега бави садржајима који су посвећени ученику и његовим механизмима, његовим «могућностима, стратегијама и етапама усвајања страног језика» (*Ibid*: 18). У *дидактици* је заокружено целокупно искуство наставе/учења које се односи на умеће преношења знања, али се њен домен проширује сазнањима из когнитивистичко-комуникативних теорија у чијем је средишту ученик као субјект који стиче знања.

Дидактику писања на француском језику представљамо управо у светлу практичне наставе/учења са кратким освртом на доприносе поменутих теорија и њихов учинак у усвајању ове језичке вештине.

2. Дидактика писања - савремени утицаји

Савремена дидактика писања, њене стратегије, садржаји и циљеви, у првом реду, темеље се на изучавањима когнитивне психологије и на теоријама о комуникативном приступу. Као и остале језичке компетенције које треба стећи на страним језицима и овај сегмент озваничен је 2004. документом Заједничког европског референтног оквира за језике (ЗЕРОЈ¹) у којем су сумирана научна и практична искустава из последње четвртине прошлог века везана за процес наставе/учења страних језика.

2.1. Утицај когнитивне психологије на дидактику писања

Когнитивна психологија интегрисана у процес наставе/учења подстакла је размишљања о моделима усвајања и развијања дидактичких вештина (говорних и писаних, рецептивних и продуктивних), а пре свега, размишљања о менталном учениковом функционисању током учења. Она се, дакле, посебно фокусира на суштинско питање стимулисања и «освешћивања» (*conscientisation*) унутрашњих процеса субјекта који учи. Научити ученика да учи, с

1 CECR - Cadre européen commun de références pour les langues

једне стране значи научити га да максимално активира своје мисли током неке педагошке радње, развијати код ученика рецептивне вештине (или стратегије) које претходе продуктивним, или, другим речима, научити га да опсервира и перципира, да меморише, резонује, памти, закључује, одлучује да би саопштио, изложио, образложио итд. и да себе свесно прати у свим тим радњама. С друге стране, то подразумева и преиспитивање наставникових модела и поступака који ученика усмеравају и воде у процесу стицања знања.

Велики удео теоријском оквиру о стратегијама учења у савременој дидактици уопште као и стратегијама писања дала су психолингвистичка истраживања у којима је углавном препознатљив психолошки интеракционизам и конструктивизам Пијажеа и Виготског. Преносећи суштину психо-когнитивног развоја на моделе учења, од сензори-моторне етапе у развоју детета, до каснијих етапа развоја когнитивних структура, савремена дидактика страних језика истиче улогу **радње** (акције – *action*) и **интеракције** које су од примарне важности у свим операцијама стицања сазнања. Сваки степен сазнања осваја се обављањем неке радње и представља одговор онога који учи на захтеве које му поставља окружење (ово су основни принципи **акционе педагогије** и **интеракцијских стратегија**). Сваки следећи степен сазнања интегрише претходни, свака нова ментална структура носи садржаје претходних. Овај поступак у дидактици познат је као «спирално учење», (Демон и др, 2005: 16) или учење у концентричним круговима. Степени се не смеју прескакати, јер у супротном, сваки виши степен код ученика изазива неразумевање.

Из теорија које представља Корнер (1999), издвојићемо неколико фундаменталних модела когнитивних процеса који се односе и на писану продукцију.

Когнитивисти разликују три типа знања (Стејн, 1986², Тардиф, 1992³) «декларативна» или теоријска, «прагматична», везана

2 Stein, N.L, «Critical issues in the development of literacy education: Towards a theory of learning and instruction» In *Literacy in American School*, N. Stein (red.), Chicago: 1986, The University of Chicago Presse, in Cornaire (1999: 22).

3 Tardif, J. Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie Cognitive. Montréal, 1992, les Editions Logiques, in Cornaire (1999: 22).

за одређену ситуацију, и «процедурална» везана за стратегије извршавања задатка. Декларативна знања слажу се и чувају током целог живота. Под утицајем нових сазнања, стара се модификују, остају у дугорочној меморији и активирају се према концепту «схема» или «схематизама». Према Андерсону (1977)⁴ и Румелхарту (1980)⁵ на принципу схематизама, пожељно је моделизовати све дидактичке стратегије. Концепт схема «вишег и нижег реда», у извесном смислу одраз су Пијажеовог конструктивизма и стицања знања по етапама, подразумева опште схеме које обухватају под-схеме, потом схеме још нижег реда итд, што је слика система према којем се организује знање.

Савремена дидактика готово све своје базне концепте дугује и новијим теоријама когнитивне лингвистичке прагматике чији је предмет изучавања систем мишљења и коришћење језика у комуникацији. Ове теорије потврђују ефикасност примене «схематизације» у дидактици језика, која у ствари, следи урођени принцип рационалне мисли. Међу њима, споменимо у најкраћим цртама, Спербер-Вилсонову *Теорију пертинентности* из 1986.г. према којој се функционисање језичких информација и њихова обрада у људском мозгу одвија на два нивоа: нижем, модуларном, који поседује међусобно неповезане модуле задужене за обављање најразличитијих задатака, и, вишем, централном систему мисли на који се преносе све обрађене информације са модуларног нивоа и у којем долази до прагматичне обраде исказа⁶.

Стратегија «научити ученика да учи» или «да пише» следи управо овакву структуру когнитивних процеса. У дидактици стратегије писања у сукцесивним етапама наставе/учења страног језика потребно је изградити скалу «схематизама», од лакших ка

4 Anderson, R. « The notion of schemata and the educational enterprise: General discussion of the conference.” In *Schooling and the Acquisition Of Knowledge*. R. Anderson, R. Spiro et W. Montagne (éd.). Hillsdale, N.J., 1977, Lawrence Erlbaum, in Cornaire, (1999:21).

5 Rumelhart, D. E. « Schemata : The building blocks of cognition » In *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. R.J. Spiro, B.C. Bruce et W. F. Brewer (éd.). Hillsdale, N.J. 1980, Lawrence Erlbaum, in Cornaire (1999, 21).

6 Детаљније видети код Ašić, T. *Espace, Temps, Prépositions*, Genève-Paris, 2008, DROZ, pp: 39-45.

сложенијим, и прилагодити их природном ритму учениковог стицања сазнања.

Према схематизму, у дидактици писања пре свега, одвија усвајање «линеарног модела» писања (Ромер, 1965⁷), током којег, да би се покренула писана продукција, ученик пролази кроз три етапе: «*пред-етапа писања* (планирање, тражење идеја), *писање* (састављање текста), *поновно-писање* (исправке у форми и садржини)».

Каснији модели названи «не-линеарним» (Корнер, 1999: 27-40) углавном говоре о системима хијерархизације схема. За дидактику писања истакнимо као важну чињеницу, међусобне релације схема на различитим нивоима. Тако на пример, Хајс и Флауер⁸ (1980) говоре о процесу актуализовања знања из дугорочне меморије који захтева рад по «етапама и под-етапама» захваљујући којем ученик може да организује структуру и приступи писању текста према схеми: «*планирање, израда текста, ревизија*» (Корнер, 1999, 28). Према Софи Моаран (1979⁹) у вештини писања на страном језику пресудну улогу има фактор вишеструких интеракција: између субјекта који пише и ван-језичког контекста, као и на релацији субјект који пише-читалац поруке, на релацији субјекат-текст-читалац, субјект-текст-ванјезички контекст.

Дешен (1988¹⁰) у стицању вештине описмењавања, посебан значај даје «процедуралним» или стратешким знањима који помажу субјекту који пише да добро организује свој процес писања захваљујући унапред јасно постављеним условима који се односе на: циљ, физичке услове, врсте текста, особе којима се пише, изворе информација» (Корнер, 32-33).

Резимирањем наведених не-линеарних модела писања, могли бисмо закључити да општа схема писане продукције коју дидактика

7 Rohmer, G. «Pre-writing: The stage of discours in the writing process», *College de Composition and Communication*, (1965: 16) in Cornaire (1999: 26).

8 Hays, J.R. /Flower, L.S. «Identifying the organization of writing process», in L.W. Gregg, E.R. Steinberg (Eds), *Cognitive Process in Writing*, 1980, (pp. 3-30), Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, in Cornaire (1999: 27).

9 Sophie Moirand

10 Deschaines, A.-J. *La compréhension et la production de textes*. Sillery, Québec, 1988, Presse Universitaires de Québec, in Cornaire, 1999: 31-37.

разрађује у стратегије и микро-стратегиие подразумева: перцепцију-активирање свести о писању, конструкцију значења, линеаризацију, састављање-извршавање задатка, ревизију. Когнитивни принцип, планирање-извођење-ревизија (евалуација) представља осовину свих принципа и стратегије наставе/учења у ЗЕРОЈ, детаљно изложених у поглављу 5. и 6. (CECR, 5: 81-101, 6: 103 -118).

1.2. Дидактика писања у светлу комуникативног приступа

Дидактика писања страних језика у светлу комуникативног приступа следи принцип у којем је језик инструмент комуникације и социјалне интеракције. Постављен у само средиште наставе, ученик треба да преузме улогу социјалног актера који страни језик усваја у функцији својих потреба, и који, истовремено, у микро-социјалном контексту учионице треба да оствари реалну или фиктивну интерактивну, како усмену тако и писану комуникацију. Како је речено, да би то постигао, важно је, да у добро вођеној настави, ученик стиче декларативна или језичка знања, и паралелно с њима, социо-културална и прагматична и процедурална знања. То значи да истовремено са теоријским знањем, он треба да усваја стереотипе **говорних чинова** којима ће у непосредним говорним ситуацијама (у унапред датим просторним и временским условима, у контакту са конкретном особом) саговорнику усмено или писано моћи да упуту неку поруку, да делује на њега и да изазове његову реакцију или промену у понашању. Ученик мора тачно знати начин на који ће своју поруку писано уобличити у чему се ослања на стереотипе и конвенције типичне за писану комуникацију на језику који учи.

Имајући у виду да је у комуникативном приступу могућа флексибилност у методама, техникама и поступцима у раду, у изради стратегија учења које би што више одговарале потребама ученика, дидактичари се залажу за «еклектички» принцип (Пирен, 2001). Према њему су све наставне технике из претходних периода дозвољене уколико ефикасно доводе до жељеног циља. Добро укомпоновани елементи традиционалне, директне, аудио-оралне или аудио-визуелне методе могу се наизменично примењивати уз два битна услова: да се ученику довољно често препусти **говорна** и **радна иницијатива** и да све дидактичке активности чине кохерентан систем наставе/учења.

За разлику од усмених метода које првом половином 20. века заступају идеју о писању, систему независном од говора, у другој половини века неуролингвисти посматрају «писање као репрезентацију говора» (ДеФрансис, 1998¹¹). Дакле, «графем није неки 'други систем симбола' него је најмања визуелна јединица која одговара фонему» (*Ibid.*). Уз вештину усменог говора и читања, вештина писања представља део целовите језичко-комуникативне културе («**parler, écrire, écouter ou lire**», CECR, 2001 : 48). Стога ће се редослед увођења све четири компетенције у оквирима школске наставе¹², одвијати готово истовремено. Рукописна компетенција на страном језику развија се паралелно са осталим (аудитивном, артикулацијском, визуелном), то јест, као интегрисани поступак уз прве вежбе слушања страног језика и почетне усмене комуникацијске вежбе путем микро-говорних чинова: поздрављања, представљања, упознавања итд.

Познато је да ученик, када се нађе у средишту говорне ситуације, када перципира звук страног језика и имитацијом покушава да репродукује гласове, речи и реченице, одговарајући на питања у интерактивном контексту, самоиницијативно ради бољег памћења, почиње да бележи оно што чује. Он жели да «имобилизује, фиксира артикулисани говор, који је по својој природи неухватљив» (Ре *in* Пиола, 2004: 91)¹³. У когнитивном стадијуму који одговара школском узрасту детета од 9 до 10 година, када је већ стечена рукописна моторика писања симбола на матерњем језику, ученик спонтано записује стране речи кодом свога језика. Да не би дошло до деформација и фосилизације грешака у систему писања на француском језику у којем веза између фонематског и графичко-визуелног система не одговара језичком систему матерњег језика, важно је да се настава/учење писања на француском језику што раније уврсти у систем интерактивних вежби слушања, говора и читања.

11 DeFrancis, J. *Visible language: The divers oneness of writing systems*, Honolulu, 1998, University of Hawaii Press in . Rey, V et al. (2004: 92).

12 Почетак учења страног језика, узраст 9-10 година, трећи разред основне школе.

13 Аутори чланка су Вероник Ре и др. (Véronique Rey, Carine Sabater et Nadège Albermy)

Компетенција писаног изражавања биће, дакле, пратећи део вежбања усменог разумевања и усменог изражавања. С друге стране, писано изражавање непосредно је везано и за стратегије читања. Према когнитивно-комуникативној концепцији психогенеза читања-писања одвија се на «паралелним нивоима у аутентичним ситуацијама» (Громер/Вајс¹⁴, 1996: 105). Интерактивно читање у наставној ситуацији следи исте метакогнитивне, когнитивне и социо-афективне принципе: опсервација текста - перцепција индиција, хијерархизација елемента - схематизација по плановима - откривање структуре - откривање значења и смисла, гласно размишљање, део су и једне и друге активности. Читање је праћено хватањем бележака, записивањем кључних речи, класификовањем, бележењем планова (примена метакогнитивних и когнитивних стратегија). Ово су истовремено и вежбе којима се развија рукописна вештина и одлична су припрема за развијање вештине писања састава, извештаја, есеја, дисертација итд. Усвајајући модел логичке организације текстова које чита, ученик стиче једну од прагматичних, дискурзивних компетенција писања (појам о кохеренцији у микро-структури и кохезији на глобалном плану рада, CECR, 2001 : 97). Способност да добро и јасно организује своју мисао, ученик стиче активним читањем током којег припрема три поменуте етапе писане продукције: планирање, писање текста, ревизија. Овај важан елемент за дидактику писања на практичном плану значи да вештина писане вербализације неке садржине започиње вежбама опсервирања писаног текста, схематизовањем и систематизацијом у току макро- и микро-читања текста.

Можемо закључити да је савремени концепт усвајања вештине писања од првих корака учења страног језика саставни део активног размишљања, активне усмене комуникације која је пратећи фактор у обављању одређених радњи. Обављање радње добар је повод за аутентичну комуникацију током које се постављају питања или одговара на њих, гласно провоцирају и саопштавају коментари на страном језику, преносе и тумаче поруке (медијација). Управо су ово технике којима се увежбавају стратегије интеракције између

14 Gromer Bernadette/Weiss Marlise

наставника и ученика, ученика међу собом, ученика и текста које ће се одразити и на квалитету ученикове писане продукције.

2. Стратегије и циљеви писаног изражавања

Усвајање вештине писања значи владање културом једног језика који може служити разним циљевима и стицању компетенције писаног разумевања, изражавања и комуницирања на свим нивоима, у сваком личном или социо-културалном контексту. Стратегије рукописних вежби стичу се најпре у складу са функционалним циљевима: хватање бележака да би се у меморији задржали кључни елементи нечијег говора, испуњавање формулара или упитника, писање чланака за новине, стручних извештаја, порука, писање слободних састава или писама (личних/пословних), или, служе нефункционалним циљевима: креативно писање есеја, поезије или прозе. Речју, подједнако владати свим језичким компетенцијама, значи служити се страним језиком у свим његовим видовима какву поседује школовани изворни говорник¹⁵.

Стратегије писаног изражавања по степенима, у институционалној настави/учењу француског као страног језика, усвајају се у две глобалне етапе у пракси познате као: **школско** и **академско** писање. У обе етапе реч је о стицању «декларативних, прагматичних и процедуралних» писаних вештина (Корнер, 1999: 21), што ће у дидактици писања, у свакој под-етапи, подразумевати усвајање, с једне стране, језичког кода француског језика ортографског и фонолошког (лексичког, синтаксичког, граматичког, семантичког, стилистичког), и с друге, дискурзивног кода који се односи на практичну примену језика и усвајање процедуре или схема које олакшавају примену (форме и садржине писане продукције, типове организације текста у различитим контекстима писане продукције итд).

2.1. Стратегије школског писања

Усвајање рукописне вештине далеко је сложенији и дужи когнитивни процес од усвајања аудитивне и визуелне. О томе

15 Видети детаљније о циљевима писаног изражавања и скалу компетенција у ЗЕРОЈ-у (CECR, 2001 : 51-52)

сведоче како искуство тако и студије о генези графичке активности код детета која почиње око осамнаестог месеца живота (када дете почиње да држи предмет у руци и њиме оставља симетричне трагове на подлози). Стицање рукописне вештине пролази многе стадијуме моторичког и перцептивног развоја: између 4. и 5. године живота, рукописна интенција сазрева као вољна радња којом се обликују цртежи или слова (линеарно повезивање знакова с лева на десно) и као ментална способност изражавања смисла (Громер/Вајс, 1996: 81-100). За разлику од цртежа, писање као специфичан облик графизма намеће «строга ограничења у исказивању смисла и реализацији графичког простора» (*Ibid.* 85) и самим тим захтева «аутоматизацију и схематизацију» у покретима руке. За ову врсту активности потребно је постепено уводити нове типове увежбавања перцепције (слуховне и визуелне) и моторике (артикулацијске и рукописне).

Како смо истакли, усвајање свих вештина одвија се према интерним учениковим когнитивним схемама. Приликом усвајања француског система писања, према експериментима психоллингвиста¹⁶, дете пролази кроз четири периода (Громер/Вајс, 1996: 95-97): период пре-срицања (када схвата да је систем читања и писања линеарна активност и да иде с лева на десно), период срицања (који одговара првим појмовима о повезаности гласовне слике језика са писаном), период срицања-алфабетизације (када схвата да неки графички елементи одговарају слоговима, а неки фонемима) и период алфабетизације (дете улази у систем писања, схвата на који се начин писањем може забележити усмени говор). У усвајању вештина дете не може прескакати етапе, односно, за усвајање сваке од њих потребно му је оставити извесно време.

Школске писане вежбе у којима су неке од ових етапа сажете, различите методике наставе страних језика обично називају репродуктивним и продуктивним, везаним или слободним, или, према једној од подела, рукописне активности подразумевају три типа вежби (Скљаров, 1993: 249-297), :

- правописне вежбе – усвајање страног графичког кода

16 Реч је о испитивањима које је обавила Е: Фереро 1982.г. о психогенези читања-писања а о којој детаљно говоре аутори Громер/Вајс, (1996: 93-106).

- компактивне (диктати) – развијање целовитости лексичких и синтаксичких јединица у свести ученика коју чине гласовни, графички и семантички код (спој гласовне и графичке слике повезан са смислом);
- композицијске – навикавање ученика да своје мисли изражавају на страном језику (*Ibid*: 250).

Методика прецизно предвиђа технике рада, а у уџбеницима, радним свескама и приручницима за наставника, последњих година, постоји мање - више разрађена материјална подршка, усклађена са нивоима и циљевима ЗЕРОЈ-а.

Један од првих наставникових задатака јесте да вежбе и методичка правила у практичном раду усклади са дидактичким стратегијама и да их прилагоди когнитивно-комуникативним механизмима усвајања писане вештине: то ће, другим речима, значити да сваку од писаних вежби претвори у свесно извршавање радње коју прате интерактивне говорне активности. Као и код других вежбања, и приликом усвајања рукописних вештина наставник иницира метакогнитивне, когнитивне и социо-афективне стратегије којима ће од ученика непрекидно захтевати активну опсервацију, перцепцију, усмену и писану репродукцију, разне технике меморисања индивидуалним и интерактивним варирањем стечених навика.

Овом приликом ћемо разматрати само два прва типа школских писаних вежби намењених усвајању ортографско-фонолошког кода на почетним нивоима учења француског као страног језика.

2.1.1. *Правописне вежбе*

Правописне вежбе служе да се ученик навикне на систем нових графичких знакова француског алфабета, на начин употребе тих знакова, да развије правописне вештине бележења речи одређеним графемима, диграмима, триграмима уз прецизну дискриминацију гласова, гласовних спојева, да усвоји типографију (елизије, бележење интерпункције) и дијакритичке знакове итд, да усвоји штампана и писана слова према националној конвенцији (нпр. разлике у писању штампаног и писаног великог и малог слова: *f, g, h, z,*)¹⁷ итд.

17 Видети : *écriture cursive scolaire*, преузето са: <http://cursivecole.fr/cursives.php>, [21.07. 2011].

Методика стицања правописне вештине страног језика упућује на вежбе преписивања, краћег или дужег текста, с циљем да се ученик навикне да:

- правилно обликује слова, и спелује их,
- пажљиво имитира наставников рукопис,
- правилно преписује речи и реченице са табле, из књиге, радне свеске (уз наставникову контролу педантности и тачности),
- док преписује, изговара речи и реченице,
- написана реч одзвања у ушима,
- преписивање и писање никада не буде механичко (Скљаров, 1993: 252-253).

Према когнитивној психологији, може се претпоставити да је ученик трећег разреда основне школе (или чак и првог), овладао већином моторичких вештина пишући на матерњем језику. Овај школски узраст подразумева неколико већ усвојених етапа у психогенези писања: период пре-срицања и линеаризације писаног кода, период срицања, период срицања-алфабетизације и период алфабетизације. Због тога се може рачунати да ће многе од стечених вештина на матерњем језику бити примењиве и у графичкој продукцији симбола на страном језику. Међутим, то још не значи да су аутоматизам и схематизација у рукописној продукцији непознатог језика довољно развијени што чини да је процес усвајања рукописне вештине страног језика знатно успорен. Познато је да у тренутку када нове рукописне и изговорне схеме не одговарају стеченим, може доћи до «когнитивног конфликта» (Громер/Вајс, 1996: 95) што производи инхибицију приликом усвајања неке вештине. Зато је неопходно да наставник пуну пажњу посвети наизменичним вежбама изговора и разговора, записивања и визуелне идентификације знакова како би ученик реорганизовао постојеће и постепено стицао нове говорне схематизме и аутоматизме.

Када је реч о србофоним ученицима, при усвајању правописа француског језика код њих лако долази до збрке управо због различитости два језичка система писања: усвајањем писма матерњег језика које је и фонолошко, овладавање ортографским кодом уједно значи и владање ортоепским.

Приликом учења правописа француског као страног језика, чак и ако ученик зна да пише на матерњем језику, треба имати на уму да код њега нису довољно развијени ни перцептивни, нити сви потребни моторички механизми.

Стога наставник, да би умањио ефекте «когнитивног конфликта», и да би услед недостатка потребног времена, сажео неколико етапа које претходе писању, покреће код ученика метакогнитивне стратегије (припрема га за писање разговором, антиципира разговором и развија рефлекс изговора речи које ће бити записане, усмерава његову пажњу на различитости, подстиче размишљање о местима на којима може доћи до рукописно-фонематске забуне, које су најчешће:

- у записивању графичких симбола који не постоје у матерњем језику (*é, è, ê, ç*),

- у продукцији графема који немају своју звучну слику (финални консонант који се не изговара, мукли гласови, глаголски наставци итд.),

- у записивању диграма и триграма којима одговара један глас (*oi, ou, est, eau, ill*) итд.

Прве правописне вежбе започињу преписивањем са табле на којој наставник (уз гласну напомену да га ученици следе у овој активности), мало после уводних говорно-интерактивних вежби:

- записује наслов или тему часа (да би се ученикова пажња фокусира на глобални садржај говорних вежби,

- записује кључне речи,

- именице - записују се са неодређеним чланом да би се јасно назначио род (*un garçon, une petite fille etc*),

- глаголе – записују се у инфинитиву и у склопу глаголске синтагме са другим глаголом који следи (нпр. с предлогом *à* или *de*, или без предлога, нпр: *commencer à écrire, finir de lire, aimer chanter etc*), или, у виду глаголске синтагме с допунама (*demande à quelqu'un, aider quelqu'un, remercier quelqu'un etc*). Осим глагола у инфинитиву, док ученици не знају конјугације, пожељно је у загради записати глагол у личном облику, оном који се користи у тексту.

Дидактика писања налаже да се преписивање, које може бити «изборно или целовито, текстуално или комбиновано у склопу језичких вежби» (Скљаров, 1996: 252-261), одвија уз помоћ когнитивних

стратегија којима ученик свесно аутоматизује и схематизује изговорно-писане вежбе што се постиже: гласним понављањем симбола који се записују, успореним, затим убрзаним, хорским или појединачним, да графички знак буде изговорно аутоматизован као слог, слог изговорен у саставу речи, реч као део синтагме, а затим и као део реченице, да се реченице претворе у исказе који се користе у симулираној мини-дијалошкој или радној ситуацији (примена социо-афективних стратегија). На овај начин, системом кратких говорних и интеракцијских вежби, ученик брже и ефикасније асимиљује, трансформише, самостално коригује и сажима етапе пре-срицања и линеаризације, срицања, срицања/алфабетизације и алфабетизације страног писаног и усменог кода (тако ученик долази до етапе у којој је у стању да произведе правилан изговор на основу писане форме и да коректно запише језичке знаке на основу изговора). Важно је да се уз вежбе преписивања, текст у варијацијама понавља у контексту ситуацијских мини-дијалога како би се учврстио прелаз са усменог на писани код и обрнуто. На тај начин се умањује «когнитивни конфликт» до којег може доћи услед скраћивања и сажимања етапа, а ортографија се четвороструко фиксира у дугорочној меморији: аудитивној, визуелној, артикулацијској и рукописној (гестуалној).

Осим правописне компетенције, дидактика писања од самог почетка предвиђа и усвајање процедуралних знања везаних и за писане форме. Када је реч о почетним етапама школског писања, важно је да ученик стекне прецизан појам о графичкој презентацији писане вежбе, простору писања, односно простору на листу свеске или папира који се рукописом испуњава и распореду исписаног текста на њему. Графичка презентација писаног рада, (обично занемарена у писаним вежбама), подлеже евалуацији. Стога му наставник саопштава критеријуме евалуације, а ученик усваја и формалне конвенције: пише само у простору између маргина, води рачуна да наслов (и поднаслов) буду исписани на средини простора за писање, ученик увежбава свој рукопис пази да текст буде читљив, има на уму да визуализација текста буде коректна (подела на параграфе, увлачење првог реда параграфа итд.). Наметање строгих формалних оквира у писаном изражавању свакако ће утицати и на организацију саме садржине текста.

2.1.2. Компактивне вежбе – диктати

Усвајање вештине писања одвија се истовремено у више веома чврсто повезаних слојева: усвајање фонолошког кода производи менталне слике ортографског, графемског, лексичког, граматичког и семантичког кода. Правилност писања лексике захтева познавање етимологије речи или њеног смисла (*temps, tant, compte, conte, comte etc*) граматичка правилност зависи од познавања морфолошких и синтаксичких трансформација (*je dirais, je dirai, il demande, ils demandent, ces enfants, ses enfants etc*), а сви кодови непосредно зависе од разумевања контекста и препознавања смисла. У методици наставе језика, матерњег и страних, диктати су вежбе са најдужом традицијом¹⁸, намењене стицању и развоју вештине писања уз усвајање свих осталих језичких слојева. С обзиром на кохерентност слојева, која долази управо до изражаја у вежбама диктата, назив *компактивне вежбе* (Скљарова, 1996: 260-261) сматрамо најадекватнијим.

Методика рада на диктатима следи исти когнитивни механизам рада у етапама: слушање-глобално разумевање, извођење-писање, ревизија-евалуација.

Према типу писања, методика (Скљаров, 1996: 264) разликује диктате:

- неслободне, ученик дословно записује диктирани текст у целости,
- слободне, ученик записује оно што запамти, по принципу хватања бележака док наставник чита текст природним говорним темпом,
- диктат са празнинама, ученици прате текст и дописују изостављене делове,
- визуелне, ученици текст визуализују током неколико минута, а потом им се текст уклони и диктира,
- аутодиктати, писање напамет наученог текста

Многи заступници комуникативног приступа потпуно одбацују диктате (поготово неслободне) сматрајући их механичком, немотивишућом вежбом намењеном провери меморисања језичке грађе.

18 У настави француског као матерњег језика, вежбе диктата упражњавају се током читавог периода основног и средњег школовања, а традиционално се, и данас, једном годишње у Француској организују и национална такмичења у писању диктата.

Међутим, из перспективе когнитивне психологије, у дидактици писања, диктат као компактивна вежба даје могућности да се код ученика истовремено развија неколико психолошких аутоматизама, који се у кратком временском размаку морају смењивати. Према једној од већ поменутих теорија (стр. 4) диктат може бити одличан тренинг за подизање когнитивног прага истовременим активирањем центара за различита чула у мозгу којим се обављају различити задаци у нижим неповезаним модулима, /.../ а обрађене информације преносе у виши, централни систем мисли /.../ где долази до прагматичне обраде исказа. У светлу савремене дидактике писања, овакав концепт диктата захтева разрађену хијерархију како наставникових техника преношења, тако и ученикових стратегија усвајања знања.

Ако имамо у виду комуникативно-акциони приступ, дикат такође даје веома много простора за увежбавање «рецептивних, продуктивних и интерактивних» вештина (CECR: 113).

У првој етапи рада на диктату, сензибилизација, тематика текста који ће се диктирати, претвара се у говорну ситуацију у којој се антиципирају лексичко-граматичке јединице и у интерактивном контексту усваја се њихова фонолошка и семантичка слика. У другој етапи, слушање-глобално разумевање, док наставник чита текст, циља се на ученикову активну перцепцију текста (интеракцију текст-ученик) разумевање слушањем, схватање кључних речи и основног смисла текста (интеракцију наставник-ученик). У трећој етапи, извођење – писање, активирају се ученикове когнитивне стратегије (перцепција артикулисаних симбола и продукција графичких, препознавање граматичких и лексичких облика, разрешавање проблематичних двозначности, хомонима, интерпункције итд.). Последња етапа диктата, ревизија-евалуација, може се претворити, према концепту комуникативног приступа, у «најефикаснији тренутак учења» у којем сам ученик постаје «власник својег знања» (Демон и др, 2005: 65). Наиме, корекција и обрада грешака постаје нека врста интерактивне друштвене игре, у којој ученици по мањим групама, заједнички активно читају и исправљају једни другима грешке, дискутују о њима, дају образложења и објашњења бранећи своје ставове. На крају се врши заједничка провера и корекција (свака група пише

један део диктата на табли) и заједничка евалуација. Овакав начин рада на диктату омогућује остварење осовног циља комуникативног приступа, да се сваки ученик у тренутку ауто-евалуације и евалуације нађе у самом средишту учења, да «заузме најактивније могуће место у процесу наставе/учења.

3. Закључак

Размишљање о дидактици писања подстакнуто је проблемима који се дугорочно уочавају и у начину преношења и у усвајању ове вештине, у пракси наставе/учења француског као страног језика. Намера нашег разматрања није да се методичка пракса наставе декларативних (језичких) писаних вештина кодификује у погледу форме и садржаја и начина на који ће наставник ову врсту вежби спроводити. Залажући се за концепт «дидактика» желимо да истакнемо важност коју ова дисциплина придаје индивидуалном активном и свесном учениковом улогу у процесу усвајања вештине описмењавања. Стога истичемо и допринос савремених наука на које се дидактика позива у креирању стратегија учења које наставнику могу послужити као инспирација за обликовање нових техника рада, а ученику олакшати усвајање писане продукције.

Бавећи се питањима усвајања језичке писане компетенције (правописне, лексичке, граматичке, семантичке и фонолошке) још увек нисмо додирнули остале две компетенције социо-културалну (субјектово обраћање писаним путем разним примаоцима порука) и прагматичну («схематизме» различитих писаних садржаја). Ове писане компетенције усвајају се путем композицијских школских вежби, или, путем вежби академског писања. Еволуција вештине писања код ученика свакако је дугорочна и само вештим варирањем стратегија и метода, садржаја и циљева «функционалног» писања ученик може стећи вештину «не-функционалног писања» (Демон и др, 2005: 56) на страном језику, писања из задовољства, писања за себе.

Листа референци:

- Ašić, T. (2008). *Espace, Temps, Prépositions*, Genève-Paris, DROZ.
- Baril, D. (1996). *Technique de l'expression écrite et orale*. Tome 1. Paris:Guillet, J. éd. DALLOZ SIREY.
- CECR. (2001). Cadre européen commun de références pour les langues, 4.4 ACTIVITÉS DE COMMUNICATION LANGAGIÈRE ET STRATÉGIES). Paris: Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier.
- Cornaire, C. Raymond, P.M. (1994). *La production écrite*. Paris: CLE International.
- Desmons, F. et al. (2005). GUIDE BLIN. *Enseigner le FLE*. Paris:Belin.
- Gromer, B. Weiss, M. (1996). *Dire. Écrire*. Paris: Armand Colin.
- Marin, B. Legros D. (2008). *Psycholinguistique cognitive. Lecture, compréhension et Production de texte*. Paris: De boeck. pp. 96-130.
- Moirand, S. (1979). *Situation d'écrit*, Paris: Clé International.
- Myers, M.J. (2004). *Modalité d'apprentissage d'une langue seconde*. Paris: De boeck. Duculot.
- Piolat, A. et al. (2004). *Écriture. Approches en sciences cognitives*. Aix-en-Provence: Publication se l'Université de Provence.
- Rey, V et al. (2004). « Types d'écriture et difficultés en lecture-écriture » in Piolat, A. et al. *Écriture. Approches en sciences cognitives*. Aix-en-Provence: Publication se l'Université de Provence, (pp. 9 -107).
- Puren, CH. (2001). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, Essais sur l'éclectisme*, Paris: Didier.
- Skljarov, M. (1993). *Teorija i praksa u nastavi stranih jezika*, Školske novine: Zagreb.
- Šotra, T. (2010). *Didaktika francuskog kao stranog jezika*, Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

Tatjana Šotra

LA MÉTHODOLOGIE OU LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT

Résumé

En soulignant la différence entre *la méthodologie* (tournée plutôt vers l'enseignement) et *la didactique* (portant sur l'enseignement/apprentissage centré sur l'apprenant) nous traitons la problématique de l'écrit en FLE. À travers l'influence des sciences cognitives et communicationnelles sur la didactique, nous traitons l'acquisition des compétences de l'écrit par étapes, par des activités interactives et actionnelles. Ouvrant la perspective sur deux stades globaux de l'acquisition de l'écrit, scolaire et académique, nous mettons en évidence les compétences linguistiques, socio-culturelles et pragmatiques mises en jeux dans deux modules destinés aux débutants : l'acquisition des compétences orthographique/ phonologique (lexicale, grammaticale, syntaxique et sémantique).

Mots – clés : méthodologie, didactique, écriture, méthodes, stratégies, interaction, compétences, linguistique, socio-culturel, pragmatique.

НАСТАВА ПРЕВОЂЕЊА
/
TRANSLATION TEACHING

Јулијана Вулетић

Универзитет у Крагујевцу

О ПРЕВОЂЕЊУ У УНИВЕРЗИТЕТСКОЈ НАСТАВИ НЕМАЧКОГ ЈЕЗИКА, СА ПОСЕБНИМ ОСВРТОМ НА ПРЕВОЂЕЊЕ КОЛОКАЦИЈА

Сажетак

Циљ овог прилога је да представи кратак пресек стања на предмету Савремени немачки језик–Интегрисане језичке вештине, тачније вежби превођења у оквиру потоњег предмета на Катедри за германистику Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу, са посебним освртом на место превођења у наставном програму германистике, при чему се посебна пажња поклања наставној пракси као и могућностима примене вежби превођења у настави страног језика. Овај чланак треба да наведе на размишљање о предностима превођења у стицању знања страног језика, те о превођењу као посебној језичкој вештини. На крају су приказани и описани одабрани примери вежби превођења колокација као извора проблема у превођењу, које могу дати нове импулсе настави превођења.

Кључне речи: настава превођења, колокације, вежбе превођења

1. Увод

У наставном програму Катедре за германистику Филолошко-уметничког факултета језичка пракса¹ се састоји од конверзације, писаног састава, лексичко-граматичких вежби и вежби превођења са немачког језика и на немачки језик. Превођење и вежбе превођења, међутим, у оквиру ове језичке праксе заузимају по много чему специфичан положај.

По такозваном „старом“ програму, вежбе превођења су заузимале маргинално место у предмету *Савремени немачки језик*. Маргинално,

1 Раније се предмет звао *Савремени немачки језик 1-4*, а по акредитованом програму у складу са Болоњском декларацијом и реформом система високог образовања предмет носи назив *Интегрисане вештине немачког језика 1-4*.

јер је превођење, поред четири вештине, читања и слушања, писања и говорења, као такозвана пета вештина, приметно ниподаштавано као такво, тачније радило се од прве до четврте године студија пре свега у служби граматике и језика као предмета изучавања.

У првој верзији реформисаног наставног програма у складу са спровођењем Болоњског процеса ситуација се на кратко променила, када је превођење издвојено као засебни предмет, што се у претходне четири године показало изузетно добрим.² Међутим, према измењеном и акредитованом програму крагујевачке Катедре за германистику, превођење је опет враћено у тесне оквире заједничке језичке праксе (уп. силабусе на сајту www.filum.kg.ac.rs).

Циљ приложеног рада је да у оквирима теорије превођења и на основу вишегодишњег искуства у настави превођења и преводилачкој пракси прикажу могући модели вежби превођења, са посебним освртом на превођење колокација. Покушаћемо и да одговоримо на неколика питања која се увек изнова постављају, а везана су за место превођења у универзитетској настави страних језика. У раду излажемо један општи приступ вежбама превођења, било да је реч о превођењу са матерњег на страни или са страног на матерњи или, пак, општем језику и језику струке.³ Тако су се у раду, када је реч о смеру превођења, нашли примери који обухватају оба домена.

2. Зашто и шта се преводи у универзитетској настави страног језика и шта уопште значи превођење?

Албрехт Нојберт строго раздваја четири значења превођења које назива прагматичним типовима превођења, тачније Превођење

2 Студенти се од самог почетка студија упознају са специфичностима превођења као засебне вештине и праве јасну разлику између комуникативне и преводилачке компетенције.

3 Специфични проблеми који се овде уочавају јесу они везани за језичку компетенцију на матерњем и страном језику. Примарна тешкоћа која се јављаја приликом превођења са страног на матерњи састоји се у рецепцији израза на страном језику, док у обрнутом смеру првенствени проблем јесте сигурност приликом продукције израза на страном језику (Diller 1978: 97 и Diller 1978: 101).

1, Превођење 2, Превођење 3 и Превођење 4. (Neubert 2007: 11-51). Према Нојберту се *Превођење 1* односи примарно на тестирање студената у погледу познавања система страног језика и проналажења еквивалената у матерњем језику⁴. Овде је увек реч о превођењу језика, а не текстова, те превођење „ (...) dient der Vorbereitung der Sprachlernenden, ihre eigenen Gedanken sprachlich korrekt in der Fremdsprache auszudrücken. Es geht um das Verstehen der sprachlichen Formen hinsichtlich ihrer Inhalte als auch um die Fertigkeit in Bezug auf die richtige Verwendung der sprachlichen Strukturen und Wortschatzeinheiten. (...) So müssen etwa für den Lernenden schwierige syntaktische Satzmuster (...) und lexikalische Besonderheiten trainiert werden“ (Neubert 2007: 12).⁵

Дакле, *Превођењем 1* проверава се да ли студент савладао специфичности граматичких и лексичких структура (лексички, синтаксички и стилистички елементи) страног језика и да ли их и у којој мери може реализовати у конкретној употреби. Овај тип превођења се примењује у универзитетској настави, што је добро, али није добро што се оно искључиво у овом виду спроводи на свим годинама студија као саставни део језичке праксе.

У овом прилогу заговарамо постојање превођења као засебног предмета и то на свим годинама студија, с тим што би се у прве две године (пратећи теоријске предмете као што су Морфологија, Морфосинтакса и Синтакса) искључиво користио тип *Превођења 1*. О увежбавању лексичких, граматичких и синтаксичких структура језика уз примену *Превођења 1* биће детаљније речи на примеру колокација као транслатолошког проблема.

4 Задатак Превођења 1 је такође да се одређени аспекти страног језика и њихових еквивалената у матерњем увежбавају и у једном и у другом смеру превођења (Нојберт 2007: 13).

5 „(...) служи као припрема онима који уче и усвајају неки страни језик у циљу коректног изражавања на том страном језику. Реч је о разумевању језичких облика у погледу садржаја као и о вештини правилне употребе језичких структура и јединица лексикона. (...) Тако се, на пример, морају увежбавати синтаксички обрасци (...) и лексичке особености, који им представљају проблем.“ Превод аутора чланка.

Превосење 2 Нојберт везује за превосење приликом израде двојезичних речника. Мада је и сам као стручни сарадник радио на изради двојезичних речника, нама се његова примедба - шта нама двојезични речници у процесу превосења нуде, чини важна, а што се надовезује на употребу двојезичних речника у процесу превосења. Речници често нуде неодговарајућа решења, тачније пре постављају замке студентима. Студент се „хвата“ за речник и директно из речника у испитне радове и колоквијуме преузима појединачне речи као меродаван превод, не схватајући да се, у већини случајева, не преводе речи, већ синтагме, реченице, текстови, односно спојеви лексема интегрисани у један текст. У универзитетској настави превосења такође је неопходно студенте непрестано на то подсећати (шта је кореспондент у речнику, а шта еквивалент у преводу) и упознати и са преводним лексикографским приручницима, укратко и лексикографијом уопште, и употребом речника на практичним наставним примерима. Ово се посебно односи на фразеологизме и колокације. Ако студент има задатак да у тексту преведе колокацију ‘правити друштво’, ‘отворити књигу’ или ‘прати зубе’, он ће, вођен својим матерњим језиком и уз „помоћ“ речника добити спојеве као што су **Gesellschaft machen*, *ein Buch öffnen*,⁶ *Zähne waschen*, јер је под чланком ‘правити’ у речнику пронашао ‘*machen*’, под ‘отворити’ ‘*öffnen*’, а под ‘прати’ ‘*waschen*’.

6 У вези са лексичким спојем *ein Buch öffnen* лингвистичка литература нам говори да овај спој није колокабилан. Тако Will (Вил) у свом раду наводи да уколико се уместо ‘*ein Buch aufschlagen*’ каже ‘*ein Buch öffnen*’, онда се огрешује не о семантичко, већ о правило колокабилности (Will 2005: 31). Исто тако Седиљо (Cedillo), наводећи дефиницију колокација, управо користи пример ‘*ein Buch aufschlagen*’: „Само специфичне комбинације речи код којих се јављају ограничења селекције (...), као нпр. *ein Buch aufschlagen*, чине колокације“ (Cedillo 2004: 67). Са друге стране се на интернет-претраживачима може наћи на хиљаде резултата лексичког споја *ein Buch öffnen*, међутим, то још увек не мора бити потврда његове колокабилности. У једнојезичким, двојезичним и једнојезичним дигиталним речницима (Duden, Wahrig, Хрватско-немачки речник) се овај спој може наћи једино у једнојезичком речнику www.duden.de под чланком *öffnen*, али не и под *Buch*. Овакво стање нам указује да смо вероватно сведоци промене у језику, те да ће спој *ein Buch öffnen* једнога дана, можда, потиснути постојећу колокацију *ein Buch aufschlagen*.

Постоје такође и мишљења да се тешкоћа превођења колокација огледа само у једном правцу, односно да вероватноћа погрешног превода постоји само у превођењу са матерњег, језика изворника, на страни, језик циљ, јер су колокације при енкодирању у страном језику непредвидиви спојеви (Hausmann 1984: 397). Колокације приликом превођења са страног, тј. језика изворника на матерњи, језик циљ, наводно, стварају мање проблема, јер су за онога ко учи страни језик оне у матерњем језику транспарентне и једноставније да се кодирају. Али и ту се могу јавити потешкоће, када студент преводи са страног језика, језика изворника, на матерњи језик, језик циљ, мора их као такве регистровати у језику изворнику и мора применити колокације које постоје у његовом матерњем језику, што није увек случај, посебно у превођењу стручних текстова. Дакле, познавање колокација у језику струке се не може претпоставити ни на матерњем језику.

У *Превосење* 3 Нојберт сврстава књижевно превосење у превосење за себе: „Die Rede ist bei dem dritten pragmatischen Typ von der Literatur. Die betroffenen Originale leben geradezu von der Chance, nicht nur den Lesern der Länder und Regionen, in denen sie entstanden sind, und den Autoren, die sie geschaffen haben, bedeutsam zu sein“ (Neubert 2007: 48).⁷

Овај тип превосења видимо као самостални и изборни предмет на вишим годинама студија (трећој, четвртој и мастеру) и против смо коришћења сложених литерарних текстова у настави превосења на нижим годинама студија, пре свега због специфичности самог типа превосења, специфичности језика самих аутора и културе језичке заједнице језика изворника. Може се рећи да између књижевног превосења и других типова превосења постоји разлика колико између писаног и усменог превосења, а осим тога је важно међу студентима препознати и издвојити оне који су за овај вид превосења надарени. На вишим годинама су, на пример, могуће вежбе примена превосилачких поступака (допуна, изостављање, транспозиција, транскрипција,

7 „Код трећег прагматичног типа превосења реч је о књижевном превосењу. Оригинали књижевни текстови управо живе за прилику да не буду познати и значајни само читаоцима земаља и региона у којима су настали нити само ауторима који су их написали.“ Превос аутора чланка.

превођење антонимијом итд.) у превођењу литерарних текстова са успоредбом оригинала и већ постојећег објављеног превода (парелени текстови) или у виду конкретног пројекта, нпр. превод за одабрани часопис (Siermann 1997).⁸

Тип *Превोђење 4* Нојберт повезује са свим текстовима који су од самог почетка оријентисани на говорнике језика циља, те ту спадају текстови који су намењени корисницима услуга конзулата, амбасада, иностраних фирми у земљи језика циља и тако даље, где се текстови на језику циљу лексички „опремају“ и прилагођавају (Neubert 2007: 51). Овај тип би у основној подели коју даје Седиљо⁹ делом одговарао *функционално/аутономном превођењу* (Cedillo 2004: 27) (симултани превод, превођење текстова са апелативном функцијом и превођење литерарних текстова, где је пре свега битно адекватно дејство у језику циљу), делом и *функционално-комуникационом превођењу* (Cedillo 2004: 27), што је и најчешћи тип у комерцијално-професионалном превођењу. Ту се убраја превођење оних текстова који садрже културолошко-друштвену специфичност и специфичност струке, као што су упутства за употребу или инсталирање уређаја, индустријских постројења; научно-технички извештаји, уговори, пресуде, новински чланци, законски текстови итд. Вежбања превођења по принципу *Превођења 4* такође бисмо сместили у више године студија (трећа, четврта година студија и мастер) са усмерењима у погледу стручног/књижевног превођења.

Настава превођења, дакле, треба да има јасне циљеве које ће следити на појединачним годинама студија, те је у складу са тим циљевима потребно и осмислити вежбе превођења. На прве две године студија вежбе превођења, и ако су остале у оквиру заједничке језичке праксе, у првом плану би требало да имају за циљ пре свега стицање знања страног језика и, пратећи Нојбертову поделу, то је

8 У вези са размишљањима Дирка Зипмана о вежбама превођења врло често смо откривали и сопствени начин рада.

9 Будући да Билер (Bühler) и Норд (Nord) у својим поделама под инструменталним превођењем подразумевају различите ствари (уп. Cedillo 2004: 25), Седиљо уводи термин *језичко/инструментални тип*, којим означава инструментални тип код Билерове. Језичко/инструментални тип превођења се користи у настави страних језика (уп. Cedillo 2004: 27).

Преводјење 1. У том би случају у универзитетској настави вежбе преводјења као једне од метода учења страног језика, морале бити у потпуности усклађене са теоријским предавањима као и асистентским и лекторским вежбама, што би према нашим схватањима значило следеће: Ако се на првој години студија изучава немачка граматика, што подразумева морфологију и морфосинтаксу, онда је потребно да се тежиште анализе текстова на вежбама преводјења стави управо на те граматичке форме, са провером граматичког знања кроз превод и са циљем удаљавања од аутоматизма матерњег и стицања аутоматизма страног језика. На пример, текстови који се обрађују на Саставу и Конверзацији могли би се користити за вежбе преводјења, те би се теоријска знања стечена на предавањима и асистентским вежбама на тај начин у једној тематској области реализовала кроз три језичке вештине: писање, говорење и преводјење.

Заслуге преводјења би на овом степену студија биле смањивање интерференције, увид у различитости структура матерњег и страног језика, нијансирање израза у матерњем и страном језику и увећавање фонда речи. На вишим годинама увођењем преводјења као самосталног предмета у универзитетској настави пружила би се могућност да се теме које се обрађују унапред задају као и прилика студентима да се упознају са стручном лексиком из паралелних текстова. Затим би се, поред осталог, више посветила пажња и преводјењу наслова, географских имена, назива институција и сл. и уопштено анализи лексике, синтаксе и стила, са освртом на очекивања могућег корисника превода (Осолник Кунц 2007: 345).

Сажето можемо рећи да је са једне стране циљ вежби преводјења разумевање страног језика (*Преводјење 1*) са анализом, рецимо, рекција појединих речи, колокација, синтаксе изворног језика (на нижим годинама), а са друге стране и добар превод, где би се подједнако бавило и језиком изворником и језиком циљем (*Преводјење 3 и 4*). Такве могућности универзитетског образовања у области наставе страног језика подстицале би са једне стране способности студената и усмеравале их ка преводјењу као позиву, на пример организовањем преводилачких радионица, а са друге стране оријентисале би студенте

на професионалну стварност преводаштва праксом у иностраним фирмама, те би се тако пратила и актуелна ситуација на тржишту¹⁰.

3. Ко може држати вежбе превођења у универзитетској настави?

Следеће питање које нам се нужно намеће јесте: Да ли сваки наставник може држати вежбе превођења, да ли се самим тим што је неко студирао језик, влада њиме као матерњим, дакле поседује рецептивне и продуктивне компетенције у писменом и усменом изразу на немачком језику, и зато што је предавач, асистент или лектор, поседује и преводачке способности и компетенције? Само онај ко је у свом образовању, а и у свом професионалном животу, стекао преводачке способности и компетенције може бити у стању да реализује добро осмишљене вежбе превођења, а то опет значи да је и у процесу образовања наставника (који ће радити у основним и средњим школама, а и на универзитетима) потребно радити на овој области језичке праксе. Сматрамо да би овако осмишљен програм језичке праксе и превођења управо и образовао кадар, оспособљен и за обављање вежби превођења.

3.1. Како осмислити час вежби превођења?

Овим долазимо до питања како треба да изгледа час на вежбама превођења. Да ли је довољно назвати часом превођења онај час на који лектор донесе текст, било који, било које тежине и дужине, и зада га студентима, на било којој години студија, као преводачки задатак? Такође се питамо да ли је могуће, у уским оквирима часа, наравно на вишим годинама студија, симулирати усмено превођење? И ако је могуће, које врсте усменог превођења?

10 На овом месту можемо поменути сарадњу са аустријским предузећем „Хедлмајер“ у Крагујевцу, започету 2006. године, која је, на жалост, након годину дана прекинута. По незваничној статистици, многи свршени студенти су од овог предузећа добијали понуде за посао, а неки тамо већ имају и кратак радни век. Жеља нам је да ову сарадњу наставимо са овом и проширимо са другим предузећима са немачког говорног подручја.

Говорећи о усменом превођењу, због специфичних потреба у погледу техничких услова, можемо рећи да је за сада једино могуће условно изводити вежбе консекутивног превођења, што је и наша досадашња наставна пракса показала. За такве вежбе обично узимамо краће и мање комплексне текстове, студентима се доделе улоге (*говорника, преводиоца и публике*, која је задужена за активно праћење превода *преводиоца*), а након обављеног *превођења*, пленарно се критички анализира усмени превод са свих аспеката.

Посебну пажњу треба поклонити врстама текстова који се одабирају за вежбе превођења, као и граматичким и лексичким проблемима. На нижим годинама студија би ваљало користити интегралне текстове са мало стручне лексике, где би се у контексту датог интегралног текста преводили краћи пасуси истог текста. Један од облика наставе би био следећи: У трајању једног двочаса студенти би имали задатак да текст преведу, уз коришћење једнојезичних, двојезичних, електронских речника на рачунару, лексикона, енциклопедија, приручника и сл. Овде бисмо се накратко дотакли и теме испитних колоквијума и завршног писаног испита. И колоквијуми и испит се одржавају под условима које студенти имају на самом часу, дакле уз употребу речника и других приручника и помагала, што раније није била пракса. Циљ провере није само провера фонда речи студената, већ и колико су овладали језиком и преводилачким вештинама и провера њихове способности употребе речника.¹¹ Наредног часа (двочаса) би се анализирали и поредили преводи студената и у пленарном раду, приликом обраде превода, бирала решења у погледу лексике и синтаксичких структура. Тог часа би студенти добили евентуално нови текст за превод као домаћи задатак, а наредног би се вршила анализа грешака. Ова анализа би подразумевала дефинисање и вредновање грешака у преводу, а критеријуми би били граматичка и идоматска коректност као и правопис. Важно је такође истаћи да се од студената нижих година студија не сме и не може очекивати идиоматски коректан превод; он

11 Будући да је стање српске преводне лексикографије прилично жалосно, студенти се служе двојезичним хрватско-немачким/немачко-хрватским општим речницима (уп. силабусе на сајту www.filum.kg.ac.rs).

остаје на нижим годинама студија реткост, а циљ вежби превођења на нижим годинама управо и јесте достизање идиоматски, граматички и стилски коректних превода на вишим годинама. Овај углавном традиционални облик вежби превођења може варирати увођењем вежби израде, допуне и коректуре превода са комбиновањем рада на часу и код куће, као и индивидуалног и групног рада. У вези са овим нудимо неколико примера обликовања часа: Након што је лектор поделио текстове за превод, текст се прочита са студентима, студенти потом у индивидуалном раду обележе приликом првог читања места која им изгледају тешка за превод или са лексичко-граматичког аспекта интересантна места, а потом се заједнички процењује тежина текста. Студенти се потом поделе у мале групе које, уз употребу речника и других помагала, овај текст преводе. У пленарном раду се упоређују преводи, посебно она „тешка“ места које су студенти на почетку идентификовали, тако да ово заједничко оцењивање превода служи за дискусију о узроцима тешкоћа у превођењу (разумевање, лексика, трансфер и сл.). За следећи час студенти добијају задатак да код куће, опет у мањим групама, прераде своје превод. На наредном часу представници група излажу резултат (превод) своје групе, уз лекторску систематизацију потешкоћа које су студенти у раду имали. На крају часа лектор оцењује превод. Друга могућност би била да лектор подели студентима оригинал са преводом у којем су изостављена одређена места. Задатак студената је да та места попуне одговарајућим преводом, или се студентима подели оригинални текст са некоректним преводима на одређеним местима, а задатак студената је да та места пронађу и коригују (уп. Siepmann 1997).

4. Колокације као транслатолошки проблем

Критичка анализа превода, и на нижим и на вишим годинама студија, подразумева поред осталог и анализу и увежбавање колокација као једног од значајног фактора идиоматски коректног превода. У овом делу рада ћемо приказати могуће моделе увежбавања колокација и њиховог превођења.

Колокације су релативно устаљени, предвидљиви спојеви речи и део су фразеолошког инвентара једног језика, који се се не продукују изнова, већ се користе у готовом облику, те као такав синтагматски спој представљају преводну јединицу (Koller 2004: 101) и морају се са траслатолошког аспекта анализирати и увежбавати као преводне јединице. Колокације се састоје од *базе*, као семантички аутономне конституенте, и *колокатора* који се удружује са базом, који је језички иманентан, са конкретном семантичком реализацијом, те одабир колокатора представља извор проблема у процесу превођења. Функција ових вежбања је управо да студенти постану свесни интерференције, која је узрок грешкама у превођењу, као и рефлексивна колокација као лексичких јединица.

4.1. Увежбавање колокација у настави превођења

Увежбавање колокација можемо поделити у четири фазе (Reder 2002, Gladysz 2003):

- 1) Разликовање колокација од осталих лексичких спојева
- 2) Идентификовање колокација у тексту
- 3) Провера способности примене колокација и
- 4) Превођење колокација.

1) Први задатак у обрађивању колокација представља најпре препознавање колокација, тачније стварање свесности код студената о феномену колокација као лексичке целине и повлачења границе између слободног споја лексема с једне стране и колокације и фразеологизма са друге. То се у настави може учинити на основу реченица – примера (Gladysz 2003: 154) :

- (1) Bei Tagesanbruch lag eine grüne Küste vor uns.
- (2) Wenn man Beate zu Wort kommen lässt, redet sie wie ein Buch.
- (3) Er hat gestern in der Buchhandlung ein Buch gekauft.
- (4) Man kann dieses **Buch aufschlagen**, wo man will, man hat immer den Wunsch, zu schauen und zu lesen.
- (5) Unternehmen üben scharfe Kritik an Rundfunkgebührenpflicht.

У реченицама (1) (*grüne Küste* - зелена обала) и (3) (*ein Buch kaufen* - **купити књигу**) реч је о слободним спојевима лексема, реченица (2) садржи фразеологизам *wie ein Buch reden* – причати као навијен), док се у реченицама (4) и (5) налазе колокације *das Buch aufschlagen* - **отворити књигу** и *an jmdm scharfe Kritik üben* – некога оштро критиковати.

2) Следећи корак се састоји у читању текстова са идентификовањем колокација у тексту. У ту сврху су погодни кратки, интегрални текстови, рецимо новински чланци, једноставнија упутства за употребу, кратке приче и сл. Задатак студента је да из датог текста попише колокације и потражи еквиваленте на српском језику. Уз текст ће сачинити листу колокација, као и вокабуларну лествицу (Gladysz 2003: 156) база и колокатора, са задатком да у речнику потражи њима припадајуће конституенте¹².

Пример текста:

„Waren die Schildbürger wirklich so dumm, wie sie taten?”

... Da die Männer nicht daheim waren, mussten statt ihrer die Frauen pflügen, säen, ernten. Die Frauen mussten die Pferde beschlagen und das Vieh schlachten. Die Frauen mussten die Kinder unterrichten, die Steuern einkassieren, die Ernte verkaufen, ...die Zähne ziehen, das Korn mahlen, die Schuhe besohlen, die Bäume fällen, die Semmeln backen, ... die Wiesen mähen, die Dächer decken, und abends im Wirtshaus „Zum Roten Ochsen“ sitzen. Das war zu viel!

(одломак преузет из Gigl 2006: 51)

Пример листе колокација са одговарајућим колокатором:

ein Pferd *beschlagen* = *поткивати* коња;
die Fensterscheibe *beschlägt* = прозорско стакло (*се*) *магли*;

12 Хаусман разликује две методе учења колокација: ономазиолошку, која полази од базе и развија способност продукције текста, и семазиолошку, од колокатора која поспешује способност продукције и рецепције текста (Хаусман 1984: 403 и 404).

Vieh <i>schlachten</i>	= клати стоку;
Schwein <i>schlachten</i>	= клати свињу;
Zahn <i>ziehen</i>	= вадити зуб;
Fäden <i>ziehen</i>	= вадити конце;
Bremse <i>ziehen</i>	= повући кочницу
ein Baum <i>fällen</i>	= сећи дрво;
ein Urteil <i>fällen</i>	= донети пресуду;
ein Dach <i>decken</i>	= покривати кров;
einen Tisch <i>decken</i>	= постављати сто;

Пример листе колокација са одговарајућом базом:

Steuern

einkassieren	= наплаћивати <i>порез</i> ;
hinterziehen	= утајити <i>порез</i> ;

Schuhe-

Besohle n	= пенцетирати <i>ципеле</i> ;
flicken	= крпити <i>ципеле</i> ;
ausbessern	= поправљати <i>ципеле</i> ;
anziehen	= обути <i>ципеле</i> .

3) Провера колокација може се обављати на једнојезичним као и двојезичним тестовима у виду усмених и писаних вежбања. У усменим вежбањима лектор може да наведе колокатор, на пример, *lindern*, а студент одговарајућу базу, овде *Schmerz*, уз превод лексичке целине: *ублажити бол*. А у циљу провере познавања колокатора, лектор ће навести базу, на пример *Durst*, а студент проналази одговарајући колокатор, овде *stillen*, *haben*, и даје превод колокације: *утолити жеђ*, *бити жедан*. Лектор даље у усменом вежбању може дати опис значења колокације, на пример *jemand, der ein Telefongespräch beendet hat*, а студент даје одговор *legt den Hörer auf* (Gladysz 2003: 159) и превод: *неко ко је завршио телефонски разговор спушта слушалицу*.

Писано увежбавање колокација може да уследи на више начина: повезивањем, допуњавањем одговарајућих недостајућих конституената, у тексту оригинала или преводу, налажењем одговарајућих конституената, превођењем датих колокација итд.

Ево неколико примера вежбања¹³:

- 1) Ordnen Sie dem Verb der linken Spalte ein Substantiv der rechten Spalte zu und übersetzen Sie ins Serbische:

aufschlagen	ein Opfer
ausstrecken	ein Buch
bringen	Beine

ein Opfer bringen	= поднети жртву
ein Buch aufschlagen	= отворити књигу
Beine ausstrecken	= испружити ноге

Вежба садржи немачке колокације структурног типа Verb + Akkusativergänzung, са парцијалном еквиваленцијом.

- 2) Welches Adjektiv passt am besten zu welchem Substantiv und übersetzen Sie ins Serbische:

knapp	Tränen
peinlich	Mehrheit
falsch	Frage

knappe Mehrheit	= тесна већина
peinliche Frage	= непријатно питање
falsche Tränen	= лажне сузе

Вежбање садржи немачке колокације структурног типа Adjektiv + Substantiv, са парцијалном еквиваленцијом.

- 3) Ordnen Sie dem Substantiv auf der linken Seite ein Verb von der rechten Seite zu und übersetzen Sie ins Serbische:

¹³ Већина примера вежбања преузета из: Gladysz 2003.

das Herz	tickt
der Hund	klopft
die Uhr	bellt

das Herz klopft	= срце куца
der Hund bellt	= пас лаје
die Uhr tickt	= сат куца

Вежбање садржи немачке колокације структурног типа Verb+
Nominativergänzung, са апсолутном и парцијалном еквиваленцијом.

- 4) Ordnen Sie jeder Reihe von Verben ein passendes Substantiv zu und
übersetzen Sie ins Serbische:

- a) einladen, bewirten, empfangen
b) brechen, schließen, unterschreiben

Substantive: *Gast, Vertrag*

einen Gast

einladen	= позвати госта
bewirten	= угостити госта
empfangen	= дочекати госта

einen Vertrag

brechen	= прекршити уговор
schließen	= закључити уговор
unterschreiben	= потписати уговор

Вежба садржи немачке колокације структурног типа Verb +
Akkusativergänzung, са апсолутном и парцијалном еквиваленцијом.

- 5) Was kann man *brechen, halten, ergreifen*? Übersetzen Sie die Kollokationen!
ein Gesetz, einen Vertrag, ein Versprechen, eine Rede, sein Wort,
eine Aktion, eine
Maßnahme

ein Gesetz, einen Vertrag ein Versprechen, sein Wort *brechen*
ein Versprechen, eine Rede, sein Wort *halten*
eine Aktion, eine Maßnahme *ergreifen*

прекршити закон, уговор, обећање, реч
(о)држати обећање, говор, реч
предузети акцију, меру

Вежба садржи немачке колокације структурног типа Verb + Akkusativergänzung, са апсолутном и парцијалном еквиваленцијом.

6) Übersetzen Sie die folgenden Kollokationen:

- | | |
|-----------------------------|-----------------------|
| a) die Verantwortung tragen | = сносити одговорност |
| b) einen Konstrast bilden | = правити контраст |
| c) ein erbitterter Kampf | = огорчена борба |
| d) auf Widerstand stoßen | = наићи на отпор |

7) Schreiben Sie aus den folgenden Textauszügen Kollokationen heraus und suchen Sie in der serbischen Übersetzung ihre Entsprechungen. Korrigieren Sie die Übersetzung, wo nötig.¹⁴

a) „Ja“, sagte er, „ich habe den ganzen Tag Ihretwegen telefoniert. Nichts zu machen. Es gibt nichts Deprimierendes für die Leute als einen Clown, der Mitleid erregt.“

„Јесам“, рече он, „цео дан сам ради вас телефонирао. Ништа се не може. Ништа више не депримира људе од кловна који изазива саучешће.“

b) Ich hatte Züpfners Telefonnummer auf meinem Blatt stehen, war noch nicht gewappnet, diese Nummer zu wählen.

14 Корекције у преводу су потребне код следећих колокација: Mitleid erregen = изазивати сажаљење; eine Nummer wählen = бирати, окренути број; Telefonbuch = телефонски именик; den Hörer auflegen = спустити слушалицу

Имао сам Ципфнеров број телефона на листи, али још нисам био довољно наоружан да бих потражио број.

c) Ich zündete mir an Monikas Kerze eine von Monikas Zigaretten an, holte den Kognak aus der Küche, das Telefonbuch aus der Diele und hob den Telefonhörer ab. Tatsächlich hatte Monika auch das für mich in Ordnung gebracht. (...) Irgendwo in diesem hellen Tuten verborgen war Marias Stimme, Leos Stimme, Monikas Stimme. Ich legte langsam den Hörer auf.

Припалих једну од Моникиних цигарета на њеној свећи, донесох коњак из кухиње, телефонску књигу из предсобља и подигох слушалицу. Стварно, Моника је и то мене ради довела у ред. ... Негде скривен у том звонком гласу био је Маријин глас, Леов глас, Моникин глас. Лагано положих слушалицу.

(Одломци узети из: Böll 1963 и Bel, Hajnrih 1966)

Ови исти одломци се могу користити за увежбавање колокација допуњавањем изостављених целина у српском преводу.

5. Закључак

Имајући у виду место које превођење заузима у плану и програму германистике на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу као и изложене теоријско-методолошке оквире, аутор овог прилога заговара увођење превођења као засебног предмета у некој блиској будућности. На основу досадашњег искуства германистику уписује велики број средњошколаца чији ниво знања не прелази ниво A2, уз ретке изузетке. У прве две године студија би се у оквиру предмета Интегрисане вештине немачког језика примењивале вежбе које би се заснивале на типу Превођење 1, усклађене са теоријским предметима као што су Морфологија, Морфосинтакса и Синтакса.

На трећој и четвртој години студија и мастер-студијама би студенти имали могућност да се одреде за изборни¹⁵ предмет

15 Под изборним предметом подразумевамо преводилачко усмерење у циљу развијања преводилачке компетенције, поред до тада стечене комуникативне компетенције.

Превођење са дефинисаним усмерењима, чија понуда, према интересовањима студената, може варирати: од књижевног (драме, приповетке и сл.) до стручног превођења (права, економија, техника и сл.). Теоријски предмет који би покривао вежбе Превођења могао би се звати Увод у транслатологију (на 3. години студија) и Технике превођења (на 4. години и мастеру), а факултативне ваннаставне активности током свих година студија могле би се организовати у виду преводилачких радионица, сарадње са одређеним књижевним и стручним часописима, професионалном праксом у иностраним предузећима, тематских студентских вечери, израда глосара и мањих речника од студената за студенте итд.

Настава превођења, дакле, треба да има јасне циљеве које ће следити на појединачним годинама студија, те је у складу са тим циљевима потребно и осмислити вежбе превођења. Са једне стране циљ вежби превођења - разумевање страног језика (*Превођење 1*) са морфосинтаксичком анализом изворног језика, анализом колокација и сл. (на нижим годинама), а са друге стране и добар превод, где би се подједнако бавили како специфичностима језика изворника тако и језика циља (*Превођење 3 и 4*).

Листа референци:

- Bel, H. (1966). *Mišljenja jednog klovna*. Beograd: Prosveta, prevod: Marija Đorđević.
- Böll, H. (1963). *Ansichten eines Clowns*. Deutscher Taschenbuch Verlag
- Cedillo, A. C. (2004). *Fachsprachliche Kollokationen. Ein übersetzungsorientiertes Datenbankmodell Deutsch-Spanisch*. Forum für Fachsprachenforschung Herausgegeben von Hartwig Kalverkämper, Tübingen: Gunter Narr.
- Diller, H.-J. (1978). *Linguistische Probleme der Übersetzung/* Hans-Jürgen Diller; Joachim Kornelius, Tübingen: Niemayer
- Gigl, C. (2006). *Training Intensiv Deutsch Aufsatz 5./6. Schuljahr*. Klett Lernen und Wissen GmbH, Stuttgart.
- Gladysz, M. (2003). *Lexikalische Kollokationen in deutsch-polnischer Konfrontation*. Peter Lang GmbH, Europäischer Verlag der

- Wissenschaften, Frankfurt am Main
- Hausmann, F. J. (1984), Wortschatzlernen ist Kollokationslernen- Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*, Jg. 31: 395-406.
- Koller, Jakić, B./Hurman A. (1999). *Hrvatsko-njemački rječnik s gramatičkim podacima i frazeologijom*. Osmo, neizmenjeno izdanje. Zagreb: Školska knjiga WAHRIG Wörterbücher CD-ROM Produktion © 2003 Wissen Media Verlag GmbH, Gütersloh/München.
- Neubert, A. (2007). *Das unendliche Geschäft des Übersetzens*. Sächsische Akademie der Wissenschaften zu Leipzig.
- Osolnik Kunc V. (2006). Ein Plädoyer zum Übersetzen im Rahmen einer Auslandsgermanistik. In: *Germanistentreffen, Tagungsbeiträge Deutschland Süd-Ost-Europa*, Bonn, 333-351.
- Reder, A. (2002). Eine Aufgaben- und Übungstypologie zur Entwicklung der Kollokationskompetenz von DaF-Lernern. In: In: *Ágel, Vilmos/ Herzog, Andreas (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik*, 293-311.
- Siepmann, D. (1997). *Übersetzungsunterricht zwischen Wunschvorstellung und Wirklichkeit: Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und Anregungen für die Praxis*. преузето са: www.dirksiepmann.de [1.09.2011], www.duden.de [07.09.2011].
- W. (2004). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg, Quelle & Meyer Verlag Wiebelsheim.
- Will I. (2005). Eine Kontrastive Analyse von deutschen und italienischen Kollokationen im Wortfeld „Körperteile“, преузето са: books.google.de [03.09.2011].

Julijana Vuletić

**ZUM UNIVERSITÄREN ÜBERSETZUNGSUNTERRICHT
IM DAF-BEREICH, MIT BESONDERER
BERÜCKSICHTIGUNG DER
KOLLOKATIONSÜBERSETZUNG**

Zusammenfassung

Ziel dieses Beitrags ist es, eine kurze Bestandsaufnahme des Faches Übersetzen, bzw. der Übersetzungsübungen im Fach Gegenwartsdeutsch – Integrierte Sprachfertigkeiten – am Lehrstuhl Germanistik an der Fakultät für Phnologie und Künste, Universität Kragujevac, Serbien, darzustellen, mit dem Rückblick auf den Stellenwert des Übersetzungsunterrichts im Lehrprogramm der Germanistik, wobei besonderes Augenmerk auf die Unterrichtspraxis sowie auf den Einsatz von Übersetzungsübungen im Fremdsprachenunterricht gerichtet wird. Indem wir unserem Beitrag die Auffassung des Übersetzens von A. Neubert zugrunde legen, setzen wir uns für die Einführung des Übersetzens als selbständiges Fach vom ersten bis zum vierten Studienjahr ein, wobei in den niedrigeren Studienjahren das Fach Übersetzen als Pflichtfach und in den höheren Studienjahren als Wahlfach (mit variierenden Richtungen wie Fach- oder Literaturübersetzen) ins Lehrprogramm einbezogen werden könnte. Dieser Beitrag sollte zum Nachdenken über die Vorteile des Übersetzens im Fremdsprachenerwerb sowie über das Übersetzen als eine besondere Sprachfertigkeit anregen. Anhand ausgewählter Übersetzungsübungen stellen wir einige Übungsbeispiele mit Kollokationen als Übersetzungsproblem skizzenhaft dar, die dem Übersetzungsunterricht neue Impulse verschaffen könnten.

Deja Piletić

Filozofski fakultet u Nikšiću
Univerzitet Crne Gore

PREVOĐENJE NA UNIVERZITETSKIM STUDIJAMA ITALIJANSKOG JEZIKA: PREDLOG JEDNOG ISTRAŽIVANJA

Sažetak

Namjera ovog rada jeste da predstavi rezultate polaznog istraživanja sprovedenog u svrhu izrade doktorske disertacije pod nazivom „Prevođenje na univerzitetskim studijama italijanskog jezika i književnosti: od školskog prevoda ka sticanju prevodilačke kompetencije“. Pored uvodnog dijela u kome se obrazlažu svrha, cilj i eventualni doprinos naučnog rada koji se bavi navedenom tematikom, glavni dio referata posvećen je analizi rezultata preliminarog istraživanja, tj. analizi najčešćih grešaka u studentskim prevodima LS-L1, koji su činili sastavni dio kolokvijuma i ispita školske 2009/2010. godine na Odsjeku za italijanski jezik i književnost Filozofskog fakulteta Univerziteta Crne Gore. Rezultati polaznog istraživanja pomoći će u usmjeravanju daljih istraživanja u okviru rada na doktorskoj disertaciji.

Ključne riječi: prevođenje, univerzitet, nastava, italijanski jezik, preliminarno istraživanje, analiza grešaka

1. Uvodne napomene

1.1. Glavni ciljevi vježbi prevođenja na univerzitetskim studijama

Ovim radom namjeravaju se predstaviti rezultati preliminarog istraživanja za izradu doktorske disertacije, koja će se baviti prevođenjem sa LS (strani jezik) na L1 (maternji jezik) u okviru osnovnog, trogodišnjeg, akademskog programa na Odsjeku za italijanski jezik i književnost Filozofskog fakulteta Univerziteta Crne Gore.

Sa vježbama prevođenja, započinje se, u sklopu predmeta Savremeni italijanski jezik, na drugoj godini spomenutog studijskog programa, tj. u trećem semestru, i u kontinuitetu se nastavlja zaključno sa završnim

(šestim) semestrom osnovnih studija. Njihov glavni cilj jeste da omoguće studentima da primijene, utvrde, usavrše i prošire svoja jezička i vanjezička znanja, ali i da se kroz praktičan rad¹ upoznaju sa izazovima i teškoćama prevodilačke djelatnosti. Naime, iako prevođenje u okviru spomenutog univerzitetskog kursa nije samo sebi cilj, već se upotrebljava prvenstveno kao jezička vježba u nastavi stranog jezika, vježbe i tekstovi koji se zadaju za prevod osmišljeni su tako da omoguće studentima da se upoznaju sa nekim od osnovnih nivoa prevodilačke kompetencije: da nauče da prepoznaju prevodilačke probleme, da se osposobe za pravilno korišćenje osnovnih savremenih prevodilačkih pomagala (rječnici, priručnici, Internet), da se upoznaju sa osnovnim koracima u prevodilačkom procesu, da pomognu u razvijanju kreativnosti, istrajnosti, samokritičnosti, ali i samopouzdanja.

Takođe ne treba zanemariti ni značaj vježbi prevođenja u usavršavanju znanja i kompetencija vezanih za L1, i to ne samo u pogledu stilskih nijansiranja u prevodima, već i na planu gramatike, pravopisa i rječnika. Problem nedovoljnog poznavanja sopstvenog jezika, međutim, nije svojstven samo našim studentima. Angeles Carreres (2006: 13) konstatuje da se stručnjaci u literaturi često žale na to i ističu potrebu da se vježbama prevođenja poboljša poznavanje maternjeg jezika, koje se često neopravdano podrazumijeva.

Na drugoj godini osnovnih studija italijanskog jezika i književnosti, za koju se podrazumijeva da studenti već vladaju B1-B2 nivoom jezičke kompetencije (prema Zajedničkom evropskom jezičkom okviru), svrha vježbi prevođenja LS-L1, prije svega jeste utvrđivanje i provjera stečenih jezičkih znanja. Prevođenje na ovom nivou vježba se na sintaksički manje komplikovanim i stilski manje zahtjevnim tekstovima. To su uglavnom odabrani odlomci književnih djela savremenih italijanskih autora i isjecci tekstova iz novina. Budući da je ovo za njih prva godina prevođenja sa italijanskog jezika, kada je riječ o prevodilačkoj kompetenciji, na ovom nivou se studenti prije svega upoznaju sa upotrebom prevodilačkih pomagala i osnovnim koracima u prevodilačkom procesu (čitanje sa razumijevanjem, istraživanje, pisanje, provjera).

1 U okviru osnovnih studija nije predviđeno upoznavanje studentata sa osnovama Teorije prevođenja.

Na 3. godini osnovnih studija italijanskog jezika i književnosti studenti stiču naviku da prevode nešto složenije tekstove. Tokom prevođenja od njih se očekuje da dovoljno dobro vladaju osnovnim prevodilačkim pomagalima i osnovnim koracima u prevodilačkom procesu. Cilj vježbi u ovom stadijumu jeste, dakle, postizanje korektnog prevoda teksta kao cjeline, uz obnavljanje leksike i morfologije iz prethodne godine i utvrđivanje gramatičkih struktura uporedo sa usvajanjem gradiva iz italijanske sintakse predviđenog za 3. godinu studija. To podrazumijeva u leksičkom i sintaktičkom pogledu nešto složenije tekstove u odnosu na one koji su obrađivani tokom 2. godine studija. (Lazarević, Piletić 2010:313).

1.2. Cilj i potencijalni doprinos naučnog rada

koji ima za temu prevođenje na univerzitetskim studijama

Glavni cilj rada koji će se baviti prevođenjem na univerzitetskom nivou jeste da detaljno analizira i obrazloži najfrekventnije greške i probleme sa kojima se studenti na spomenutim nivoima studija susrijeću u procesu prevođenja italijanskih tekstova i da ponudi predloge za njihovo prevazilaženje. Time bi se doprinijelo efikasnosti nastave italijanskog jezika uopšte i uspješnosti nastave prevođenja.

Imajući u vidu da se proces prevođenja nalazi u osnovi studija o prevođenju, kao i to da se prevođenjem vrši neka vrsta poređenja jezika sa koga se prevodi i jezika na koji se prevodi (Đorđević 1982: 3) proizlazi da ovakav rad može dati izvjesni doprinos kako nauci o prevođenju, tako i kontrastivnim studijama dvaju jezika.

Ako bismo, po ugledu na Bugarskog (2007:155), nauku o prevođenju shvatili kao cjelinu sastavljenu od teorijskog, deskriptivnog, primijenjenog i istorijskog dijela, mogli bismo reći da bi ovaj rad pripadao njenom deskriptivnom i primijenjenom sloju, budući da, uz metodološku pomoć kontrastivne lingvistike, istražuje neke od problema prevodnog sparivanja italijanskog i crnogorskog jezika i to na fonološko-grafološkom, ortografskom, morfosintaktičkom, leksičko-frazeološkom, stilističkom i tekstualnom nivou, a da su njegovi rezultati primjenjivi u didaktici prevođenja i da mogu poslužiti kao materijal za priručnik namijenjen studentima prevođenja.

U svijetlu uvijek aktuelne polemike o tome da li prevođenje kao jezička vježba treba da ima svoje mjesto u učenju stranih jezika, dio rada

biće posvećen njegovoj „promjenljivoj sudbini“² tokom istorijskog razvoja glotodidaktike, kao i ulozi koju prevođenje (bilo kao glavni predmet i cilj, bilo kao dodatna tehnika ili metod u učenju stranih jezika) danas ima na studijama univerzitetskog nivoa. U tom smislu, nadamo se da će ovaj rad dati svoj doprinos ne samo u definisanju statusa prevođenja na studijama akademskog nivoa, već i u pozitivnom sagledavanju školskog prevođenja na univerzitetskom nivou učenja jezika.

2. Polazno istraživanje

Polazno istraživanje sprovedeno analizom korpusa studentskih prevoda rađenih na kolokvijumima, pismenim vježbama i završnim ispitima u školskoj 2008/2009. i u prvom dijelu školske 2009/2010. pokazalo je da se neke greške u studentskim prevodima javljaju iz godine u godinu.

Na samom početku treba napomenuti da su studenti tokom prevođenja imali mogućnost korišćenja jednojezičnog rječnika, kao i to da su tekstovi na kolokvijumu imali približno 800, a tekstovi na završnom ispitu približno 1000 riječi. Za prevod na kolokvijumima imali su na raspolaganju jedan sat, a na završnom ispitu sat i po vremena. Tekstovi su predstavljali isječke iz savremenih književnih djela i novinskih članaka, a njihova težina bila je prilagođena planiranim i pretpostavljenim nivoima jezičke i prevodilačke kompetencije studenata.

Imajući u vidu prostornu ograničenost, kao i proporcionalnu zastupljenost različitih vrsta grešaka u studentskim prevodima, ovom prilikom ćemo više prostora posvetiti klasifikaciji grešaka na leksičko-frazeološkom nivou, dok ćemo se na ostale greške osvrnuti u jednom zajedničkom poglavlju.

2.1. Greške na leksičko-frazeološkom nivou

Kada je riječ o greškama u studentskim prevodima, primijetili smo da se kao najčešće mogu izdvojiti greške na leksičko-frazeološkom nivou. Analizom navedenog korpusa naišli smo na sijaset primjera kojima možemo potkrijepiti klasifikaciju leksičkih grešaka koju navodi Lazarević

2 Titone 1998:3

(2009: 208):

2.1.1. *Greške do kojih dolazi uslijed nepažljivog čitanja teksta (permutovanje slova)*

Ovakve vrste nepažnje često potpuno obesmisle prevod. Tako se, primjera radi, konstatacija koju navodi rečenica: “La regina era morta *di parto*” (Kraljica je umrla *na porođaju*) pretvara u teško moguću situaciju: „Kraljica je bila *djelimično* mrtva“ (*parto /parte* (II god.)). Po istom principu pramenovi kose Tine Turner u jednom prevodu postaju „...sjajni i crni kao *ugljenik*“ (*lucidi e neri come carbone/ carbonio*) ili čak „kao *karbon*“³ (III god.).

2.1.2. *Greške uslijed međujezičke homonimije: „lažni prijatelji“*

Ovu grupu grešaka potkrijepićemo „školskim“ primjerom imenice *stipendio* (*plata*) koja u studentskom prevodu postaje *stipendija* (“Se accetti oltre ad avere un aumento notevole di *stipendio* ...” – „Ako prihvatiš, osim što ćeš imati pozamašno veću *stipendiju* ...“) (II god.).

Slično je i sa pogrešnim prevodnim sparivanjima poput: *frase-fraza*, *evidenziare-evidntirati*, itd. na koje smo naišli prilikom analize našeg korpusa.

Ova vrsta grešaka ne nastaje, međutim, samo usljed homonimije/homofonije među riječima maternjeg i stranog jezika koji se uči, već može nastati i usljed negativnog uticaja nekog drugog stranog jezika kojim studenti (djelimično) vladaju⁴.

2.1.3. *Greške uslijed homonimije/polisemije odrednica (pogrešan izbor značenja riječi u kontekstu)*

“... ho visto il mio ex marito che *trafficcava* attorno alla porta di casa” - „... vidjela sam svog bivšeg muža kako *preprodaje/trguje/šetka se/kruži/bavi se prodajom* ispred vrata od kuće“ umjesto „kako *petlja* oko kućnih vrata“ (III god.)

“... fra gli *oggetti* che comunemente vengono portati in tasca...” - „... među *objektima* ...“ umjesto „... među *predmetima* koji se najčešće nose u džepu...” (II god.)

3 Vidi tačku 5. u klasifikaciji leksičkih grešaka

4 U vezi s tim vidi primjer *matto-matar* u poglavlju 8.

Slično je i sa: “si mise *bocconi* affondando la faccia nel guanciale” gdje pilog *bocconi* (u značenju: *potrbuške*), biva zamijenjen množinom imenice koja u italijanskom jeziku znači *zalogaj*. Na taj način dobijamo razne varijante prevoda potpuno lišene smisla, kao npr: „trpao je *zalogaje* uranjajući glavu u jastuk“ (II god.).

2.1.4. Bukvalni prevodi

Doslovni prevodi metodom riječ za riječ kao u slučaju: “*Ho messo l’occhio allo spioncino*” gdje umjesto: „*Pogledala sam* kroz špijunku“, dobijamo: „*Stavila sam oko* na špijunku“ (III god.) najčešći su uzrok grešaka na leksičko-frazeološkom nivou i na nivou stila, a vrlo često narušavaju i smisao prevoda. Uzmimo kao ilustraciju sljedeći primjer: “... soprattutto aveva *alzato un po’ troppo il gomito*. Per questo aveva dormito *sodo ...*”- „... naročito je malo više *digao lakat* (umjesto: *popio*). Zbog toga je *tvrdo* (umjesto: *čvrsto*) spavao“ (II godina).

2.1.5. Građenje nepostojećih riječi

Kako Ivir (1984:115) primjećuje „prevodioci su ponekad spremni, pogotovu kada prevode na strani jezik kojim ne vladaju dovoljno dobro, stvoriti leksički par u stranom jeziku po uzoru na riječ svojega maternjeg jezika, u punom uvjerenju (bez provjeravanja!) da ta riječ doista postoji u tom stranom jeziku. U nekim slučajevima to znači stvaranje cijele riječi, a u drugima samo pogrešno spajanje pojedinih djelova riječi – obično sufiksa i prefiksa s osnovom“. Isti autor ovako nastale leksičke parove naziva „izmišljenim, lažnim parovima“.

Ova pojava je, međutim, uočljiva i u okvirima našeg korpusa, te *collaboratore* (umjesto *saradnik*) postaje *kolaborator* (II god.) *irrivrente-iriverentan* (III god.), *carbone* – *karbon* (III god.) i sl. Za građenje nepostojećih riječi u prva dva od navedenih primjera najvjerojatnije je odgovorna analogija našeg imeničkog sufiksa *-ator* i pridjevskog sufiksa *-entan* sa italijanskim sufiksima *-tore* i *-ente* koji imaju zajedničko porijeklo u latinskom jeziku. Naime, sufiks *-ator*, kao i njegov italijanski „rođak“ – *tore*, koriste se za izvođenje imenica sa značenjem vršioca radnje. Tako je, vjerovatno pod uticajem pravih parova poput: *comunicatore-komunikator*; *coordinatore-koordinator* i sl. Nastao izmišljeni par: *collaboratore-*

kolaborator. Slično je i sa pridjevom *irriverentan*. Student ni ne dovodi u pitanje postojanje ovog pridjeva u svom maternjem jeziku. On mu naprosto „dobro zvuči“ budući da slični parovi već postoje (*irrelevante - irrelevantan*, *latente - latentan*, *trasparente-transparentan* i sl.).

2.1.6. Zamjena hiperonima i hiponima

Karakterističan primjer za ilustraciju ove vrste grešaka jeste italijanska imenica *uomo*, koja označava ljudsku vrstu (*čovjek*), ali i njenog pripadnika muškog pola (*muškarac*). Slično je i sa italijanskom imenicom: *bestia* koja označava životinjsku vrstu uopšte, a može da ima i uže značenje: *stoka*, dok se u sintagmi, čiji drugi element biva često izostavljen: *bestia (feroce)*, prevodi našom imenicom: *zvijer*. Navedena značenja u studentskim prevodima često bivaju zamijenjena, što se da primijetiti u sljedećem primjeru: “E non soltanto *gli uomini* si disinteressano di questo spettacolo, ma anche *le bestie*” gdje imamo pogrešan prevod: „Ne interesuju se samo *muškarci* za ovaj događaj, već i *zvijeri*“, umjesto *ljudi* i *životinje*. (II god.).

Navedenu klasifikaciju leksičkih grešaka mogli bismo da proširimo dodajući:

2.1.7. Leksičke greške uzrokovane unutarjezičkim formalnim sličnostima između pojedinih riječi

Kao primjer ovakve vrste grešaka navodimo: „... uno scrittore che *ritiene* gli uomini discendenti dagli spiriti” gdje umjesto prevoda: „... pisac koji *smatra* da su ljudi potekli od duhova“ dobijamo netačan prevod i potpuno drugi smisao: „pisac koji *zadržava/drži* ljude“.

Ovakve greške najvjerojatnije nastaju usljed sličnosti po zvuku između riječi čije je značenje student ranije usvojio i neke druge riječi iz nje izvedene ili jednostavno samo formalno sa njom slične, ali potpuno drugačijeg značenja. U konkretnom primjeru imamo takvu vrstu sličnosti između glagola *rattenere/ detenere* i glagola *ritenere* (III god.).

U sljedećem primjeru rečenica “... *se ne infischiano* della levata dell’sole” na našem jeziku dobija pogrešno značenje „*zvižde/zavijaju* na zalazak sunca“, najvjerojatnije zbog sličnosti između glagola *fischiare* i glagola *infischinarsene* koji iako nastao iz ovog prvog, ima potpuno drugačije značenje: *ne hajati, ne obraćati pažnju*.

U analiziranom korpusu naišli smo na veliki broj sličnih primjera: *campus-campo*, *zotico-esotico*, *sentiero-sntimento*, *comlesso-complicazione*, *emozione-commozione* itd.

2.1.8. Leksičke greške uzrokovane nepoznavanjem sintaktičkih i tvorbenih osobina pojedinih riječi

Kao posljedicu toga imamo greške poput navedenih u sljedećim primjerima:

“lo sguardo *ispirato*” gdje umjesto *zanesen*, *nadahnut* pogled dobijamo *inspirativan* pogled. (III godina)

Ili: “In quel tempo ero innamorato di mia moglie: *rotonda bianca e rosa*, *appetitosa*” gdje voljena supruga umjesto epiteta: *privlačna*, *poželjna* dobija epitet *halapljiva*, zato što u osnovi izvedenog pridjeva student prepoznaje imenicu *appetito* (*apetit*). Ova greška povlači za sobom i grešku u odabiru prevoda za pridjev *rotonda*. Naime, ako je već „dobrog apetita“, onda je dama o kojoj se govori prirodno i *okruglasta*, *buckasta*, *debелjuškasta* ili *elegantno popunjena* (II godina).

Česta pojava je i nerazlikovanje prelaznih i neprelaznih oblika pojedinih glagola, pa samim tim i njihovih značenja. Na taj način u prevodu rečenice: “... per *assistere alla* levata del sole” umjesto: „... da bismo *prisustvovali* izlasku sunca“ dobijamo prevod neobičnog značenja: „... da bismo *pomogli* izlasku sunca“ koji poprima naučnofantastičnu dimenziju. (II godina)

Na ovom mjestu treba spomenuti i pojavu ostavljanja praznog prostora unutar prevoda, kao i njoj krajnje suprotnu pojavu, tj. smiještanje više različitih varijanti prevoda pojedinačnih riječi između zagrada u tekstu prevoda. To se može objasniti nesigurnošću i nedovoljnom istrajnošću studenta u pronalaženju adekvatnog prevodnog ekvivalenta na nivou riječi i prevazilaženju prevodilačkog problema, kao i nerazvijenošću strateške potkompetencije koja između ostalog podrazumijeva donošenje prevodilačkih odluka.

Prevođenje frazeoloških izraza, onda kada oni nemaju svoj ekvivalent u našem jeziku, predstavlja problem i za profesionalnog prevodioca.

Međutim, u studentskim prevodima smo uočili greške u prevođenju spomenutih izraza i onda kada za njih postoji ekvivalent u našem jeziku. Navešćemo nekoliko primjera:

“... al Re, che *andava matto* per quella figliuola...” – umjesto: kralja „koji je *bio lud* za tom djevojčicom ...“, dobili smo: kralja koji *će se ubiti* zbog te djevojčice, kralja koji *bi ubio* za tu kćerkicu, kralja koji *će poludjeti* zbog svoje kćerkice, i td. Ovi primjeri, osim nepravilne upotrebe rječnika, otkrivaju i nepoznavanje pravila morfosintakse. U konkretnom primjeru greška bi se mogla protumačiti i kao proizvod negativnog uticaja španskog jezika (“matar”- *ubiti* glagol koji zvuči slično kao italijanski pridjev “matto”-*lud*) (II god.).

U tekstu iz kog potiče prethodni primjer, postoji još jedan frazeološki izraz koji ima svog ekvivalenta u crnogorskom jeziku, tj, kao i u prethodno navedenom slučaju, može se prevesti frazeološki, i to veoma slično: “I ministri si guardarono in faccia, *più bianchi di un panno lavato*”. Umjesto. „Ministri se pogledaše u lice *bljedi kao kreč/ krpa* ili *bljedi od kreča/krpe*“, dobili smo ili opisne prevode: *bjelji od parčeta hartije*, *bljedi od mrtvačkog bljedila*, *bljedi od suvog hljeba* (ovdje je čak *panno* pročitano kao *pane/hljeb*)...ili bukvalan prevod *bljedi od opranog platna*.

Greške kolokacijske prirode ilustruje sljedeći primjer: na jednom od ispitnih prevoda na III godini trebalo je prevesti “Tina Turner è il fuoco. Lo è *nell’immaginario collettivo*” što je samo troje od 37 studenata prevelo *u kolektivnoj svijesti*, dok su ostale varijante bile najraznovrsnije: *u kolektivnoj mašti*, *u kolektivnom mišljenju*, *po zajedničkom viđenju*, *u narodnoj mašti*, *u mašti mnogih* ...

Dakle, kao tri osnovna uzroka u osnovi navedenih leksičkih grešaka možemo prepoznati:

- nedovoljno vladanje kompetencijom čitanja, tj. razumijevanja teksta:

- praznine u jezičkom znanju na različitim nivoima (sintaktičkom, leksičkom, morfološkom);

- nedovoljno razvijene neke od osnovnih prevodilačkih potkompetencija i osobina koje one podrazumijevaju (pravilna upotreba prevodilačkih pomagala, istrajnost, preciznost ...)

2.2. Ostale greške

Analizom spomenutih studentskih prevoda naišli smo i na ustaljene gramatičke greške, greške na nivou stila, greške nastale usljed nepoznavanja segmenata vanjezičke stvarnosti, greške na nivou (ne)razumijevanja teksta kao cjeline i greške nastale odstupanjem od gramatičke i pravopisne norme maternjeg jezika.

Pravopisne greške bismo mogli podijeliti na greške uzrokovane kontrastivnim razlikama pravopisnih pravila italijanskog i crnogorskog jezika, i greške uzrokovane nepoznavanjem pravopisnih pravila sopstvenog jezika. U prvom slučaju, najčešće se srijeću: preuzimanje italijanskih znakova navoda („...”) koji grafički ne odgovaraju našim navodnicima („...“), izostavljanje tačke iza brojke koja označava dan i godinu u bilježenju datuma, započinjanje pisma malim slovom, pisanje etnika malim slovom, izostanak transkripcije stranih imena itd. Pravopisnim greškama nastalim nepoznavanjem pravopisnih pravila maternjeg jezika, biće posvećeno posebno poglavlje rada, gdje će biti pobrojane i najčešće greške nastale odstupanjem od njegove gramatičke norme (nepravilna upotreba bezličnog glagola *trebati*, odvajanje enklitika *su*, *će*, *se*, *je* od riječi sa kojima čine akcenatsku cjelinu, upotreba intrumentala uz predlog *sa* (vjerovatno pod uticajem italijanskog *con*+imenica) itd.).

Kada su u pitanju gramatičke greške, njihov najčešći uzrok nalazimo u kontrastivnim razlikama italijanskog i crnogorskog jezika na morfosintaktičkom nivou jezičke strukture, kada formalni korespondent ne odgovara značenjskom korespondentu, ali i u nedovoljnom vladanju sintaksom italijanskog jezika (posebno na II godini). Primjera radi, budući da u crnogorskom jeziku ne postoji pravilo *slaganja vremena* kao što je to slučaj sa italijanskim jezikom, često se u studentskim prevodima pojavljuju greške u čijoj osnovi stoji ova kontrastivna razlika između dva spomenuta jezika. Tako studenti italijanski imperfekat umjesto našim prezentom prevode našim perfektom, a složeni kondicional umjesto našim futurom, prevode našim potencijalom ili uz pomoć glagola *trebati*. U tom slučaju podvučena rečenica “Quando la madre lo chiamò per la cena, aveva ormai

le idee chiare. Avrebbe chiesto alla mamma e al papà perché era tanto importante leggere” u čak 6 od svega 13 ispitnih zadataka, prevedena je pogrešno: „... *Pitao bi* mamu i tatu zašto je *bilo* toliko važno čitati“, „*Trebalo bi* da pita mamu i tatu zašto je *bilo* toliko važno čitati ...“ (II god.). Dalje, na primjeru prevoda rečenice “Dio! Dio! Sua Maestà *l'avrebbe fatta impiccare!*” („Bože! Bože! Njegovo Veličanstvo *bi je objesio.*“, umjesto: „Njegovo Veličanstvo *će narediti da* je objese.“) pored spomenute greške prevođenja italijanskog kondicionala njegovim formalnim, a ne značenjskim korespondentom u crnogorskom jeziku, primjećujemo i još jednu veoma čestu grešku u prevođenju italijanskog glagola *fare* koji kada se nađe u kauzativnoj ulozi (*fare causativo*), podrazumijeva da njegov subjekat nije direktni vršilac radnje izražene infinitivom, već činilac koji uzrokuje njeno vršenje, pa se u našem jeziku prevodi uz pomoć glagola: *narediti, naložiti, učiniti* i dr, u zavisnosti od konteksta.

Kada govorimo o greškama uzrokovanim nepoznavanjem vanjezičkog konteksta, tu ćemo razdvojiti geške nastale zbog praznina u takozvanom enciklopedijskom znanju ili znanju iz opšte kulture, i one koje nastaju nepoznavanjem ili neprepoznavanjem elemenata italijanske kulture. Kao primjer prvih navodimo nekoliko netačnih varijanti prevoda rečenice: “Com’è la vita: qualche anno fa per una proposta così avrei fatto salti di gioia come quelli di Magic Johnson” koje pokazuju da je neprepoznavanje poznatog košarkaša Medžik Džonsona u rečenici uzrokovalo i promjenu njenog smisla. Tako, umjesto: „Kakav je život, koju godinu ranije zbog jednog ovakvog predloga skakao bih od sreće visoko kao Medžik Džonson“, dobijamo: ... zbog jednog ovakvog predloga *uradio bih neke od onih skokova* koje je radio *magični Johnson*, ... imao bih *velika zadovoljstva* kao ona koja je imao *Magic Johnson*, ... skakao bih od radosti *baš kao što to radi Magic Johnson*, ... tako da *bih pobjegao od radosti* kao što je to radio Madžik Džonson, i dr. (II godina).

Nepoznavanje elemenata italijanske kulture dobro ilustruje sljedeći primjer (III god.) preuzet iz prevoda teksta koji govori o amajlijama koje italijani najčešće koriste protiv malera. Tu, naime, *cornetti rossi* (čuveni *crveni roščići*) postaju *crvene krofne* (vjerovatno zato što jedno od značenja ital. *cornetto* jeste *kiflica*), *crveni konac*, pa čak i *bijeli luk*

(posljednja dva primjera jesu značenjski ekvivalenti crvenih roščića u našoj kulturi, ali im nikako nije mjesto u tekstu čija je osnovna namjera da nam pruži informacije koje vezano za fenomen sujevjera karakterišu upravo Italijane). U prevodima su se našli i *crveni fišeci*, *crvene potkovice*, *crvene male amajlije* i dr., Ispravan prevod dobijen je samo u sedam od ukupno petnaest ispitnih tekstova.

Na nivou stila javljaju se greške najčešće uzrokovane doslovnim prevođenjem pojedinačnih riječi, sintaktičkih konstrukcija i leksičkih sklopova bez vođenja računa o prirodnosti koja treba da karakteriše ciljni tekst, kao i usljed zanemarivanja registarske obojenosti izvornog teksta što vodi lošim prevodilačkim izborima u tom pogledu. Primjera radi, u sljedećem primjeru imenica *bebisiterka*, iako se u rječniku nalazi pobrojana među sinonimima italijanske imenice *balia*, suviše je „moderna“ da bi za nju mogla predstavljati dobro prevodno rješenje u bajci koja već prvom rečenicom smiješta radnju u davna vremena: „C’era una volta un Re che aveva una bimba. La regina era morta di parto, e il Re aveva preso una balia che gli allattasse la piccina“. („Bio jednom jedan kralj koji je imao jednu kćerku. Kraljica bješe umrla na porođaju, pa je kralj morao da *unajmi bebisiterku* kako bi mu *čuvala* dijete“ (II godina). Osim imenicom *bebisiterka*, *balia* je prevođena i kao: *žena*, *sluškinja*, *služavka*, *hraniteljka*, *dadilja*, pa čak i *babica*, a ni u jednom od studentskih radova nije se našla riječ *dojilja*, što je još jedan od dokaza da studenti ne vode računa o širem kontekstu, da ne sagledavaju tekst u cjelini i da im je najčešće osnovna metoda u prevođenju metoda riječ za riječ. Na konkretnom primjeru je očigledno kako jedna greška za sobom povlači i niz drugih grešaka. Izbor da se *balia* prevede kao *dadilja*, *žena*, *služavka*, *bebisiterka* uticao je i na pogrešan prevod glagola *allattasse* (*dojiti*), koji je u svim ovim slučajevima preveden kao *čuvati/brinuti se o/podizati/odgajati*. Na sličan način možemo objasniti i sljedeću varijantu prevoda: « ... a kralj je doveo *babicu* koja je *porodila djevojčicu*.» (II god).

Još jedan sličan primjer, koji ilustruje grešku u odabiru registra, nalazimo i u prevodu teksta koji govori o italijanskom kralju Viktoru Emanuelu, u kome se isti „ponekad ‘*primao*’ na sitne i ružne žene“ (“A Vittorio Emanuele le donne belle, alte [...] erano sempre piaciute. Se a volte “*s’infervorava*” di piccole e brutte ...”) (III god.).

Sve navedene vrste grešaka prisutne su u prevodima studenata sa obje godine. Iako su za prevod zadati tekstovi različitog sadržaja i težine, te ih ne možemo upoređivati u pravom smislu te riječi, ipak možemo izvući opšti zaključak da su greške sintaktičke prirode češće na II godini studija, što se da objasniti nastavnim planom koji na III godini podrazumijeva produbljivanje sintaktičkih znanja, ali i napretkom u prevazilaženju „školskih“ grešaka i „školskih“ prevodilačkih problema. Ono što je na oba nivoa primjetno jesu leksičke greške u čijem korijenu leže, kao što smo već napomenuli, različiti uzroci.

3. Planiranje daljeg istraživanja na osnovu rezultata polaznog istraživanja

Uzimajući u obzir činjenicu da su korpus preliminarnih istraživanja činili ispitni prevodi, te da su studenti na raspolaganju imali (samo) dvojezične rječnike, ograničeno vrijeme (dužina trajanja ispita) koje je često uzrokovalo odsustvo posljednje i veoma bitne faze prevodilačkog procesa (faza provjere), i ne želeći da zanemarimo emotivne faktore koji prate svaku provjeru znanja koja dalje usmjerava tok studiranja, odlučili smo da korpus našeg istraživačkog rada proširimo na studentske prevode rađene samostalno u vidu domaćeg zadatka i na vježbama na času. Pretpostavljamo da će se i na ovom uzorku pojaviti greške iste vrste kao na uzorku preliminarnog istraživanja, ali u svakako manjoj mjeri. Takođe pretpostavljamo da će na ovaj način studentski prevodi biti pošteđeni mnogobrojnih omaški, nekongruentnosti i nekoherentnosti koje karakterišu ispitne studentske prevode (neslaganja u rodu i broju između imenica i pridjeva, preskakanje pojedinih djelova rečenice ili teksta, pojedine pravopisne greške, u brzini ili nepažnji pogrešno pročitane pa samim tim i pogrešno prevedene pojedine riječi čime tekst mijenja, a još češće gubi smisao, itd.).

Smatramo da će rezultati prevodne i jezičke analize jednog ovakvog korpusa biti najbliži realnom stanju stvari u pogledu jezičke i prevodilačke kompetencije studenata osnovnih studija i da će moći da doprinesu i poboljšanju organizacije specijalističkog, jednogodišnjeg studija za književno prevođenje koji od školske 2011/2012. godine treba da započne

i u okviru Studijskog programa za italijanski jezik i književnost. Dakle, greške i problemi koji se najčešće budu javljali u prevodima studenata za koje je planirano sticanje jezičkih kompetencija na nivou B2-C1 Zajedničkog evropskog jezičkog okvira, kao i poznavanje elemenata italijanske kulture, signaliziraće nam na što se teba fokusirati na sljedećim nivoima učenja, ali i što treba promijeniti, popraviti, unaprijediti u okviru samih osnovnih studija.

Tekstovi za prevod, kao i u korpusu za polazno istraživanje, biće najvećim dijelom odlomci autorskih tekstova, pretežno književnih i novinskih, kojim ćemo nastojati da obuhvatimo što više karakterističnih struktura savremenog italijanskog jezika i što više elemenata italijanske vanjezičke realnosti, kulture i civilizacije, kako bi smo suočili studente sa teškoćama njihovog transponiranja u L1, ali i sa mogućnostima njihovog prevazilaženja, kao i sa činjenicom da za sticanje prevodilačke kompetencije nije dovoljno samo poznavanje jezika, već i poznavanje kultura dvaju jezika. Pojedini prevodni zadaci biće praćeni pitanjima koja će se odnositi na uočavanje i način prevazilaženja konkretnih prevodilačkih problema koji se javljaju u samom tekstu. Odgovori na ova pitanja pomoći će nam da otkrijemo koliko su studenti naučili o samom procesu prevođenja na praktičan način, bez prethodno stečenih teorijskih znanja, koliko su sposobni da prepoznaju prevodilački problem i kojim metodama pribjegavaju u njegovom rješavanju, kao i da shvatimo uzroke pojedinih grešaka, dok će nam jezička analiza studenskog prevoda ukazati na najčešće greške koje karakterišu, između ostalog, i dva različita nivoa jezičke kompetencije studenata na nižem i višem stadijumu učenja stranog jezika. Dakle, ovaj istraživački rad zasnivaće se na analitičkom i kontrastivnom pristupu obrade prevodilačkih problema i grešaka zastupljenih u predloženom korpusu.

Prevodna analiza će se oslanjati na postojeće studije iz kontrastivne analize izvjesnih kategorija italijanskog i srpskohrvatskog jezika, italijanskog i srpskog, italijanskog i hrvatskog jezika, na usputna kontrastivna zapažanja u pojedinim udžbenicima i gramatikama italijanskog jezika i na važeći pravopis i gramatiku crnogorskog jezika.

Rezultati preliminarnog istraživanja navode nas na pretpostavku da će se u predstojećem istraživačkom procesu iskristalisati problemi i greške uzrokovane kontrastivnim nepodudarnostima na koje se do sada nije skretala pažnja. Spomenuti radovi, dakle, poslužiće nam kao osnovica na koju ćemo nadograditi rezultate naših istraživanja. U ovom pogledu vidimo još jedan od potencijalnih doprinosa jednog ovakvog rada.

4. Planirana struktura rada

Rad će činiti tri osnovna dijela.

Prvim dijelom ćemo, u cilju pružanja jednog šireg teorijskog okvira, nastojati da obuhvatimo osnovne pojmove vezane za prevođenje i nauku o prevođenju.

Drugi dio činiće dvije cjeline u okviru kojih ćemo se posvetiti odnosu između prevođenja i metodike nastave i odnosu između prevođenja i didaktike prevođenja.

U namjeri da se otkrije mjesto i uloga prevođenja na jezičkim odsjecima Filozofskog fakulteta u Nikšiću, predviđeno je jedno kraće istraživanje (u vidu ankete) koje bi trebalo da nam obezbijedi osnovne informacije o tome da li je, na koji način, u kojoj mjeri i sa kojim ciljem na spomenutim odsjecima prisutno prevođenje, kako na ulogu prevođenja u nastavi stranih jezika gledaju nastavnici, koji vode ove kurseve i kako istu ulogu doživljavaju njihovi studenti.

Kada je riječ o prevođenju i didaktici prevođenja tj. prevodilačkoj pedagogiji, nastojaćemo da damo kraći prikaz savremenih tendencija u didaktici prevođenja na dodiplomskom i postdiplomskom nivou. Ovo poglavlje biće posvećeno i definisanju prevodilačke kompetencije čije sticanje predstavlja osnovni cilj didaktike prevođenja.

Pošto smo naš rad smjestili u jedan širi teorijski okvir nastojeći da analiziramo dvostruku ulogu koju može da ima prevođenje na univerzitetskim studijama (kao pomoćni metod u učenju stranog jezika, kao svrha i cilj prevodilačkog univerzitetskog kursa), preći ćemo na treći dio rada u kome će biti izloženi i analizirani rezultati istraživanja sprovedenih na opisanom korpusu studentskih prevoda. Nakon detaljne jezičke i prevodne analize korpusa prevoda studenata II i III godine,

izložit ćemo najčešće greške i prevodilačke probleme koji karakterišu oba nivoa pojedinačno i nastojati da objasnimo i obrazložimo njihove uzroke. Zatim ćemo rezimirati probleme i greške koji su prisutni i na nižem i na višem nivou učenja, što će nam omogućiti da izvedemo zaključak o napretku koji je napravljen, kao i o stepenu prevodilačke kompetencije koja karakteriše završnu godinu osnovnih studija italijanskog jezika i književnosti Univerziteta Crne Gore.

Analiza korpusa studentskih prevoda biće, po nešto malo izmijenjenoj Ivirovoj (1984) podjeli, sprovedena na sljedećim nivoima:

- Fonološki nivo prevodne analize (fonološko prevođenje, kriterijumi za pisanje preuzetih riječi, transkripcija vlastitih italijanskih, ali i stranih imena).

- Ortografski nivo prevodne analize (greške uzrokovane pravopisnim kontrastivnim razlikama).

- Leksički-frazeološki nivo prevodne analize (lažni parovi, leksičke i pojmovne praznine, kolokacije, stalni leksički sklopovi, fraze ...).

- Morfosintaktički nivo prevodne analize (gramatički lažni parovi, transpozicija, transpozicija vrsta riječi...).

- Tekstualni nivo prevodne analize (analiza koherentosti prevedenog teksta kao cjeline).

- Stilski nivo prevodne analize (analiza podudarnosti izvornog i ciljnog teksta u pogledu stila i registra).

Budući da vanjezička kompetencija koja podrazumijeva znanja iz opšte kulture, ali i poznavanje kultura dvaju jezika, predstavlja jednu od veoma bitnih prevodilačkih potkompetencija bez koje je nemoguće valjano sprovesti prevodilački proces, greškama u prevođenju kulturnih elemenata, kao i greškama uzrokovanim nepoznavanjem vanjezičke stvarnosti biće posvećeno posebno poglavlje.

Posebno poglavlje posvetićemo i greškama uzrokovanim nepoznavanjem pravopisnih pravila i norme maternjeg jezika.

Lista referenci:

- Bugarski, R. (1986). *Lingvistika u primeni*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Carreres, A. (2006). *Strange bedfellows: Translation and Language teaching. The teaching of translation into L2 in modern languages degrees; uses and limitations*. Preuzeto sa: <http://www.cttic.org/ACTI/papers/Carreres.pdf>.
- Ivir, V. (1984). *Teorija i tehnika prevođenja*. Novi Sad: Centar «Karlovačka gimnazija», Sremski Karlovci zavod za izdavanje udžbenika.
- Lazarević, R. (2009). Značaj upotrebe rječnika u nastavi stranog jezika. U: Vučo, J., Milatović, B. (eds.). *Individualizacija i diferencijacija u nastavi jezika i književnosti*. Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet Nikšić, 207-213.
- Lazarević, R. Piletić, D. (2009). Predlog udžbenika za vježbe prevođenja s italijanskog jezika na višim godinama studija. U: Vučo, J., Milatović, B. (eds.), *Autonomija učenika i nastavnika u učenju i nastavi jezika*. Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet Nikšić, 313-317.
- Samardžić, M. (2008). Studentski prevod između školskog i profesionalnog ocenjivanja. U: Vučo, J. (eds.). *Evaluacija u nastavi jezika i književnosti. Zbornik radova*. Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet Nikšić, 133-145.

Deja Piletić

**TRANSLATION AT UNIVERSITY STUDIES
OF THE ITALIAN LANGUAGE AND LITERATURE:
A RESEARCH PROPOSAL**

Summary

This paper presents the results of a preliminary research conducted as a basis for a doctoral dissertation entitled *Translation at University Studies of the Italian Language and Literature. From School Translation to Acquiring Translation Competence*. The introductory part of the paper explains the purpose, the aim and the potential contribution of such research, while the main part is dedicated to the analysis of common errors in students' translations (L2-L1) which occurred in exams during the academic year 2009/2010 at the Department of the Italian Language and Literature, the Faculty of Philosophy, Niksic (the University of Montenegro).

Key words: translation, university, the Italian language, teaching, preliminary research, error analysis

АНАЛИЗА ГРЕШАКА
/
ERROR ANALYSIS

Luciana Guido Srempf

Università di Skopje

GLI ERRORI PIÙ FREQUENTI COMMESSI DAI DISCENTI MACEDONI NELL'USO DELLE PREPOSIZIONI ITALIANE

Riassunto

In questo intervento ci proponiamo di analizzare gli errori più frequenti commessi nell'uso delle preposizioni dai discenti macedoni d'italiano L2 iscritti al corso di Laurea in Lingua e Letteratura italiana quadriennale presso la Facoltà di Filologia "Blaze Koneski" dell'Università "Santi Cirillo e Metodjo" di Skopje. Uno studio che mira ad individuarne le cause esterne od interne alla lingua d'arrivo. I risultati della presente indagine siamo del parere siano utili al fine di improntare esercizi di prevenzione per questo tipo di deviazione.

È solo di recente che lo studio degli errori o amartanologia viene ritenuto indispensabile alla ricerca sull'apprendimento di una lingua. Gli errori dei nostri discenti ci permettono infatti di individuare le aeree di difficoltà che essi incontrano, di vedere quale sia il livello della classe, valutare l'efficacia della metodologia adottata, raccogliere dati sul processo di apprendimento di una lingua straniera.

Sono state proprio queste considerazioni che mi hanno spinto a svolgere un'analisi degli errori commessi dagli studenti macedoni nell'apprendimento dell'italiano, certa che da essa avrei ricavato delle informazioni utili al fine di organizzare al meglio la programmazione didattica e quindi di rivolgere maggior attenzione alle aree più problematiche.

Il presente contributo prende in esame gli errori più comuni e quindi più frequenti dei discenti macedoni iscritti al corso di Laurea in Lingua e Letteratura italiana quadriennale presso la Facoltà di Filologia "Blaze Koneski" dell'Università "Santi Cirillo e Metodjo" di Skopje, cercando d'individuare, dove possibile, quelli che possono essere attribuiti a ragioni intralinguistiche, cioè interne alla lingua bersaglio, o possono

essere interlinguistiche, dovute cioè all'influenza sulla lingua che si sta apprendendo, della lingua base o materna, nonché di poter dedurre, dagli errori analizzati, eventuali suggerimenti ed esercizi, per l'insegnamento dell'italiano per discenti di livello pari a quelli esaminati.

Il corpus analizzato per la sua elaborazione è costituito dalle prove scritte di composizione e di traduzione dal macedone verso l'italiano di 50 studenti del terzo anno raccolte nel corso dell'anno accademico 2009-2010. Si sono voluti esaminare questi due tipi di prove allo scopo di ricavare un quadro più completo circa le difficoltà verso le quali questo particolare gruppo di studenti va incontro nello studio dell'italiano. A dimostrazione del nostro assunto, il risultato di questa indagine ci ha permesso di rilevare che in entrambe le prove ciascun gruppo ha commesso il maggior numero di errori nell'uso delle preposizioni.

Dal nostro inventario ottenuto sulla frequenza e tipologia degli errori commessi, risulta appunto che quello delle preposizioni è il settore della lingua nel quale si registra un'elevata frequenza di errori nel passaggio dalla L1 alla L2. Da ciò è derivata la necessità di individuare gli errori più comuni che attengono a questa categoria, allo scopo evidente di determinarne le cause, che possono essere esterne od interne alla lingua oggetto di studio.

Riportiamo di seguito alcuni esempi degli errori più frequenti commessi nell'uso delle preposizioni, esempi nei quali è stato dato per prima l'enunciato originario (e.o), cioè quello prodotto dallo studente con l'elemento errato, la sua ricostruzione in L2 (L2) ed infine la frase corrispondente in lingua macedone (t.m.). Gli errori individuati sono stati analizzati secondo il criterio della correttezza¹ e descritti in base alla strategia superficiale² nel seguente ordine: scelta errata, omissione ed aggiunta.

1 Secondo questo criterio ogni infrazione al sistema di regole deve essere considerata un'espressione linguisticamente inaccettabile. In *Analizzare e correggere gli errori*, Guerra edizioni, 38.

2 L'analisi degli errori è un'attività descrittiva in cui si procede confrontando l'enunciato prodotto dallo studente con la formulazione scelta da un parlante nativo della lingua d'arrivo per esprimere lo stesso significato. Procedendo in questo modo il primo dato che si può rilevare è la differenza fisica tra l'enunciato dello studente e la versione ricostruita, cioè la differenza tra quanto ha detto o scritto e quanto avrebbe dovuto dire o scrivere. La descrizione basata sulla strategia superficiale rileva per l'appunto in che modo vengono alterate le strutture

Scelta errata delle preposizioni

Alcuni errori non possono essere attribuiti con precisione ad una sola causa.

Esistono casi infatti in cui si constata l'azione combinata di due fattori, cioè un'influenza simultanea della L1 e delle conoscenze accumulate nella L2.

Questo discorso vale certamente per l'uso sbagliato delle preposizioni, settore della lingua in cui, come abbiamo già detto, si registra una elevata frequenza di errori nel passaggio dalla L1 alla L2.

La nostra analisi ci induce a dedurre che, in presenza di una più elevata specificità semantica in una preposizione italiana, si manifesta una minore esposizione all'errore dello studente macedone mentre, di contro, l'errore viene commesso soprattutto nel caso di preposizioni macedoni che offrono più alternative al corrispettivo semantico di base in italiano.

Come dicevamo è questo un tipo di errore assai frequente; solitamente si tratta di uno scambio di preposizioni attribuibile ad una cattiva assimilazione del loro uso in italiano, oppure riconducibili all'influenza del macedone. Gli errori riguardano per la maggior parte la sostituzione di *a* con *di*, di *di* con *per* e di *in* con *di*.

1) Scelta errata delle preposizioni che seguono verbi all'infinito: *di*#*a*

Questo tipo di errore ha un indice di ricorrenza assai elevato, specialmente in presenza di preposizioni che introducono proposizioni finali e di verbi fraseologici. Difatti in italiano la preposizione macedone che introduce questo tipo di enunciati può avere i suoi corrispondenti sia in *di* che in *a*. La sostituzione della preposizione *a* con la preposizione *di* potrebbe essere attribuita prettamente al fatto che la congiunzione macedone *da* ha spesso il suo corrispondente nella preposizione italiana *di* che può assumere:

superficiali. Le differenze possono essere classificate in cinque categorie: scelta di un elemento non corretto, omissione di un elemento necessario, aggiunta di un elemento non necessario o non corretto, malformazione di elementi, ordine improprio di elementi. Ibidem: 72,73.

a) Valore finale:

Vi ordino di tacere/Vi nareduvam da molčite

b) Valore consecutivo:

Lo spettacolo merita di essere visto/ Pretstavata zaslužuva da se gleda

c) La conseguenza del tempo infinito nei verbi aspettuali: cercare di, finire di, smettere di, tentare di, terminare di come, ad esempio:

Cerco di studiare ma non ci riesco/Se trudem da učam, no ne možam

Smettila di fischiare/Prestani da sviriš

Non tutti i verbi fraseologici sono seguiti dalla preposizione *di*; infatti oltre ai verbi appena visti reggenti questa preposizione, ce ne sono degli altri che vogliono invece la preposizione *a*.

Essi sono: *accingersi*; *cominciare*; *riuscire*; *continuare*. Pertanto è più che normale che uno studente macedone, non avendo assimilato la regola circa la reggenza della preposizione *di*, usi erroneamente tale preposizione estendendola anche a quei casi in cui essa non è prevista come, ad esempio:

Con i verbi aspettuali:

e.o. <i>Lei continuò</i>	<u>di</u>	<i>andare</i>	L2:a
--------------------------	-----------	---------------	------

t.m.Taa prodolži	<u>da</u>	odi	
------------------	-----------	-----	--

e.o. <i>Cominciano</i>	<u>di</u>	<i>vederla</i>	L2:a
------------------------	-----------	----------------	------

t.m.Počnaa	<u>da</u>	ja gledaat	
------------	-----------	------------	--

Ne consegue che la sostituzione da parte degli apprendenti di *di* al posto di *a*, sia determinata dal fatto che essi applicano, per evidente *overgeneralization*, la regola che richiede appunto la preposizione *di*. Non è da escludere che l'errore sia spessissimo commesso per la quasi omografia tra le due preposizioni.

2) Scelta errata delle preposizioni con i verbi che introducono argomento

Altro tra gli errori più frequenti è la sostituzione di *di* con *per*. Si tratta di errore dovuto probabilmente a transfert negativo.

In macedone, si sa, la preposizione che introduce un argomento è solo ed unicamente la preposizione *za* che in moltissimi casi corrisponde alla preposizione italiana *per*; come si può vedere dagli esempi:

- a) Quando introduce un complemento di moto a luogo:

Il treno per Roma parte alle 16 / Vozot za Rim trgnuva vo 16 čas.

- b) Quando introduce un complemento di termine:

C'è una lettera per Matteo / Ima pismo za Mateo

- c) Quando introduce un complemento di fine:

Lottare per la libertà / Da se borime za život

- d) Quando introduce un complemento di prezzo:

L'ho comprata per pochi soldi / Ja kupiv za malku pari

- e) Quando introduce un complemento di limitazione:

per me è sbagliato/za mene e pogrešno

- f) Quando indica successione nel tempo:

Vivere giorno per giorno / Da se živee den za den

- g) Quando la preposizione forma locuzioni avverbiali:

per poco/za malku

per ora/za sega

Pertanto non dobbiamo sorprenderci se gli studenti macedoni producono frasi errate come questa:

e.o. *Dice che il libro tratterà per* L2:su

t.m. Veli deka knigata zboruva za

Il verbo macedone *zboruva* regge la preposizione *za* quando introduce argomento, preposizione che non deve essere tradotta con la preposizione *per*, che in molti casi è il suo corrispettivo semantico, bensì con la preposizione *di*; infatti, nel caso specifico, il corrispondente del verbo macedone *zboruva* è “trattare” che è sempre accompagnato dalla preposizione *di*.

mac.

it.

zboruva za/ nešto

Trattare di/qualcosa

Oppure:

e.o. *È una questione per la quale bisognerà riflettere* L2:sulla

t.m. *Toa e prašawe za koe treba da se razmisluva*

Il verbo *riflettere* regge la preposizione *su*. Nella lingua italiana, oltre alla preposizione *di*, è la preposizione *su* ad introdurre il complemento di argomento.

3) Scelta errata della preposizione *di* al posto di *da*

Altro errore molto diffuso tra gli apprendenti macedoni, è la scelta errata della preposizione *di* al posto di *da*. Gli apprendenti macedoni incontrano abbastanza difficoltà nel tradurre dalla loro lingua nativa la preposizione *od*, che in italiano corrisponde nella maggior parte dei casi sia alla preposizione *di* sia alla preposizione *da*; la scelta errata potrebbe essere attribuita al fatto che *od* spesso ricopre lo stesso valore semantico

della preposizione *di*. In macedone la preposizione *od* può introdurre vari complementi tra cui quello di origine e provenienza (1), di specificazione possessiva (2), di materia (3), complementi che nella lingua italiana richiedono la preposizione *di*:

- (1) Sono di Monterotondo / Jac cum od Monterotondo
- (2) Ho perso le chiavi di casa / Gi izgubiv klučevite od doma
- (3) Il caminetto è tutto di marmo / Целиот камин е od mermer

Inoltre, il fatto che la preposizione *od* abbia soprattutto quale suo corrispondente italiano la preposizione *di*, può determinare nello studente una scelta errata della stessa per analogia con i casi sopramenzionati. Vediamo alcuni esempi:

e.o. *Percorremmo la strada paralizzata* delle auto parcheggiate LS: dalle
t.m. *Ja pominavme ulicata paralizirana* od parkiranite koli

In questo enunciato la preposizione *od* introduce un complemento di causa efficiente che in italiano ha il suo corrispondente unicamente nella preposizione *da*.

e.o. *Sono trascorse settimane* di *quella notte* LS: da
t.m. *Изминаа nedeli* od *taa noć*

Qui il complemento che la preposizione introduce è quello di tempo che in italiano, nel caso specifico, richiede la preposizione *da*. L'errore dimostra una cattiva assimilazione o non conoscenza della regola da parte dello studente.

4) Scelta errata della preposizione *in* al posto di *di*

Un'altra preposizione che spesso viene mal codificata nella lingua d'arrivo è la preposizione macedone *vo*.

Essa difatti viene in molti casi tradotta in italiano con la preposizione *in* probabilmente per una errata analogia stabilita con i numerosi casi in cui essa si traduce con la preposizione in oggetto.

Ad esempio:

- a) Quando regge un complemento di moto a luogo:

Vado in città / Odam vo grad

- b) Quando regge un complemento di stato in luogo:

Abito in Francia / Živeam vo Francija

- c) Quando introduce un complemento di tempo indeterminato:

Sara è nata nel 1991 / Sara e rodena vo 1991

- d) Nelle espressioni che indicano un modo di vestire:

Sono vestito in tuta/Oblečen sum vo trenerki

Non c'è perciò da stupirsi se un gran numero di apprendenti macedoni d'italiano spesso decodificano la preposizione in oggetto con la preposizione italiana *in* come si evince dalle frasi portate ad esempio:

e.o. *Lidia telefona tutte le sere al ragazzo* in cui è innamorata L2:di
t.m. *Lidija mu se javuva sekoja večer na momče* vo koe e bqubena.

Nella lingua macedone il verbo *zaquben* richiede la preposizione *vo*, preposizione che nella lingua italiana trova il suo corrispondente semantico nella preposizione *in*, mentre in italiano il verbo *essere innamorati* è accompagnato dalla preposizione *di*:

Mac.	It.
bquben <u>vo</u> nekoro	essere innamorati <u>di</u> qualcuno/qualcosa

Nell'esempio riportato lo studente ha scelto erroneamente di usare la preposizione *in* invece della preposizione *di*; l'errore si può ascrivere al fatto che, come dicevamo, in un gran numero di casi preposizione, *vo* ha il suo corrispettivo semantico italiano nella preposizione *in*.

Un altro esempio è:

e.o. *Sulla spiaggia* a *Ostia* L2: *di*

t.m. *Na pla`ata* vo *Ostija*

In questo ultimo esempio lo studente ha errato scegliendo la preposizione *a* perché, nell'enunciato, la preposizione *vo* non introduce - come potrebbe sembrare a prima vista - un complemento di stato in luogo, come espresso appunto dalla preposizione scelta dallo studente, bensì un complemento di specificazione che, in italiano, è retto dalla preposizione *di*. L'errore probabilmente è da attribuire alle ragioni addotte per i due esempi precedentemente riferiti.

5) Alcuni esempi di omissione delle preposizioni nelle locuzioni prepositive

Dalla nostra indagine è ulteriormente emerso che gli apprendenti macedoni tendono a omettere la preposizione quando ha funzione di locuzione prepositiva, ciò per analogia con il sistema macedone.

In italiano le preposizioni improprie (*vicino*, *davanti*, *sopra*, *accanto*, ed altre), oltre ad avere funzione di avverbi ed aggettivi, possono inoltre formare una **locuzione prepositiva** unendosi ad un'altra preposizione, mentre in macedone, salvo rare eccezioni, tali preposizioni non si accoppiano:

Mac.		It.
<i>do</i> Ø	<	vicino a
<i>pred</i> Ø	<	davanti a
<i>nad</i> Ø	<	sopra a
<i>pokraj</i> /до	<	accanto a

È chiaro come in questi casi la L1 degli apprendenti in oggetto faccia sentire il proprio peso, visto che l'omissione delle preposizioni proprie riprende l'uso macedone nello specifico particolare. Un altro esempio è:

e.o. *Stavo davanti Ø la porta* L2: alla

sul modello

t.m. *Stoev pred Ø vratata*

Come si può osservare dall'esempio, la funzione locutiva della preposizione *pred* non è espressa, come in italiano, dall'unione di due preposizioni. Altri esempi di questo tipo sono:

e.o. *Mio fratello si fermò davanti Ø un negozio* L2: ad

sul modello

t.m. *Brat mi zastana pred Ø eden dužan*

e.o. *Arrivammo davanti Ø la scuola* L2: alla

sul modello

t.m. *Stignavme pred Ø u~ili šteto*

L'espressione *davanti* senza la preposizione *a* non è del tutto errata, tanto è vero che la utilizzò perfino il grande poeta Giosuè Carducci nel titolo di due sue poesie: "Davanti San Guido" e "Davanti una cattedrale"; si tratta però di un'espressione ormai entrata in disuso.

Questo tipo di errore diventa rilevante ai fini quantitativi, visto che sono numerosi quelli inventariati. Ancora:

e.o. *Aveva costretto la bella figliola a sedere accanto Ø il pozzo* L2:al

sul modello

t.m. *Ja натерала ubavata ќerka da sedne покрај Ø bunarot*

In quanto sopra riportato, la preposizione locutiva macedone *pokraj* non è accompagnata da altra preposizione, mentre il suo corrispettivo italiano *accanto* deve essere seguito dalla preposizione *a*. È evidente che lo studente nel commettere l'errore sia stato influenzato dalla costruzione macedone. Ed ancora:

e.o. *Vicino Ø la stazione* L2:alla

t.m. *До Ø stanicata*

Nell'enunciato originale la preposizione *kraj* non è seguita da alcuna preposizione, mentre la sua traduzione italiana *vicino* deve sempre essere accompagnata dalla preposizione *a*.

Per questo motivo in italiano si deve sempre dire e scrivere *vicino a*, come richiede la norma tradizionale.

6) Casi di aggiunta della preposizione “di” con i verbi servili

Qui lo sbaglio è molto frequente ed esso è riscontrato nelle produzioni degli apprendenti a tutti i livelli di apprendimento. Il rischio di tali aggiunte lo si ritrova nell'uso di tutti e tre i verbi servili (*volere, potere, dovere*), cioè quando questi precedono un altro verbo posto all'infinito, modificando, anche se in modo non radicale, il significato del verbo con l'aggiunta dell'idea del dovere, della possibilità o della volontà. Dal punto di vista sintattico in italiano la coppia *verbo servile + infinito* costituisce un'unità compatta e, quindi, un unico predicato. In macedone, al contrario dell'italiano, i verbi servili o modali appartengono a quei gruppi di verbi che, introducendo un infinito, devono essere seguiti dalla congiunzione “da”:

Mac.			It.
Možeše	<u>da</u>	mu pomogne	<Poteva Ø aiutarlo
Trebašeda	odam		<Dovevo Ø andare
SakaB	<u>da</u>	te prašam nešto	<Volevo Ø chiederti qualcosa

Sulla base di quanto sopra considerato, ne discende che se un apprendente macedone di italiano aggiunge dopo i verbi servili la preposizione “*di*”, egli commette un tipico errore interlinguistico per simmetria con la costruzione macedone corrispondente, che richiede appunto che questi verbi siano seguiti dalla congiunzione “*da*”, avente spesso il suo corrispondente semantico nella preposizione italiana “*di*”. Ma vediamo alcuni esempi di errori di questo tipo commessi da parecchi nostri discenti:

<i>Voglio</i> <u>di</u>	<i>andare al mare</i>	L2: Ø
sul modello		
Sakam <u>da</u>	odam na more	
<i>Devo</i> <u>di</u>	<i>andare a casa</i>	L2:Ø
sul modello		
Treba <u>da</u>	odam doma	
<i>Vorrei</i> <u>di</u>	<i>andare in Italia</i>	L2:Ø
sul modello		
Bi sakala <u>da</u>	odam vo Italija	
<i>Volevo</i> <u>di</u>	<i>avere una buona amica</i>	L2Ø
sul modello		
CakaB <u>da</u>	imam dobra prijatelka	

Quest’ultimo tipo di devianza è assai frequente ed è molto probabile che la si debba attribuire all’influenza ed alla predominanza della lingua di partenza dei nostri apprendenti (macedone) sulla lingua d’arrivo (italiano).

Conclusioni e proposte

Con l'aver focalizzato la nostra attenzione sugli errori di volta in volta commessi, abbiamo potuto evidenziare e comprendere quali sono le deviazioni sistematiche più frequenti, a loro volta riconducibili molto spesso all'inesatto utilizzo delle preposizioni italiane da parte dei discenti macedoni. Analizzando i risultati complessivi del nostro studio, essi confermano, alcune volte in maniera precisa ed in altre per grandi linee fondamentali e teoretiche, il seguente postulato contrastivo: quando esistono differenze di struttura fra due lingue, possiamo aspettarci difficoltà nell'apprendimento ed errori nell'esecuzione della lingua d'arrivo. Essi inoltre confermano le conclusioni alle quali sono addivenute varie altre ricerche condotte sull'analisi dell'errore e, cioè, quanto sia vasto, il campo d'influenza della lingua madre. Difatti quasi tutte le ricerche, compresa quella in oggetto, concludono che l'interferenza della lingua materna su quella da apprendersi rappresenta, senza dubbio alcuno, il fattore responsabile del maggior numero di errori sia sintattici che lessicali e, quindi, la deviazione della norma nell'uso della lingua italiana è dovuta sì a molteplici ragioni ma fra le principali c'è l'interferenza esterna³.

In tutto questo è insita una logica: in mancanza di informazioni linguistiche di fronte alla lingua oggetto, o non avendo ancora formato automatismi psichici in certe aeree linguistiche, i discenti tendono inconsciamente a trasferire nella lingua e nella cultura straniera le forme, i modi di dire, i significanti della loro lingua e cultura native alla lingua e cultura straniera sia dal punto di vista produttivo - quando cercano di parlare o scrivere la nuova lingua - e non meno dal punto di vista ricettivo quando cercano di capire la L2.

Il panorama appena tracciato suggerisce che nell'insegnamento dell'italiano, soprattutto a livello medio e/o medio - avanzato, bisogna intervenire al più presto per diminuire al massimo la tendenza ad utilizzare il macedone come base di decalcomania sulla quale forgiare l'italiano, pur sapendo che comunque è inevitabile che tale processo venga a prodursi.

3 Ciò viene confermato ad esempio dall'analisi del Silvi che ha condotto una osservazione simile in Francia e dal Gusmani nella sua raccolta di saggi sull'interferenza linguistica.

A tal proposito sulla scorta dei dati forniti dal presente studio suggeriamo quanto segue come tecniche di prevenzione e di correzione degli errori nell'uso delle preposizioni:

- 1) l'elaborazione di un testo o di una serie di frasi situazionali, da tradurre in italiano, curando d'inserirvi tutti i casi in cui si dovrebbe presentare con maggiore frequenza il rischio di incorrere in errore nell'uso delle preposizioni a livello di versione nella L2;
- 2) la schedatura da parte dell'insegnante, a correzione avvenuta, di tutti gli errori commessi e la successiva distribuzione per preposizione;
- 3) l'elaborazione nella L1 di testi specifici prodotta dall'insegnante, in base ai dati ricavati dalla correzione del testo tradotto, in ciascuno dei quali egli raggrupperà alcuni tipi di errore nell'uso delle preposizioni (non più di quattro alla volta), a seconda della natura e delle cause che li hanno determinati;
- 4) l'invito rivolto agli studenti al fine di schedare ed analizzare da soli gli errori commessi, suddividendoli per tipo (errori di competenza, errori di produzione, errori dovuti all'interferenza della L1 o di un'altra lingua precedentemente studiata);
- 5) il suggerire un tipo di esercizio definito "*retroversione*". Esso consiste nel tradurre nella propria lingua il testo in cui sono comparsi gli errori, senza consultare l'originale, e poi ritradurre la propria versione in italiano.
- 6) Fra i sussidi per la correzione degli errori si possono citare i test, eccellente forma di controllo e di ricapitolazione della materia studiata. Questi test, ad esempio, potrebbero contenere ciascuno gli errori più frequenti registrati nell'analisi degli errori o nei test precedenti.

Dopo quest'ultimo esercizio l'insegnante confronterà i risultati delle diverse prove e potrà ritenersi soddisfatto solo se il rendimento risulterà notevolmente migliorato⁴.

4 Nell'elaborazione di queste attività abbiamo preso spunto da quanto suggerito dal Katerinov. In Katerinov, K.(1975).L'analisi contrastiva e l'analisi degli errori di lingua applicate all'insegnamento dell'italiano a stranieri, in *RILA*, VII, n.2-3,29-30

Soprattutto durante le prime fasi d'apprendimento, bisognerebbe adottare una metodologia che preveda lo studio delle preposizioni e delle altre categorie grammaticali che rappresentano aree difficili nell'apprendimento dell'italiano per i nostri discenti attraverso gli errori. Riteniamo che questi suggerimenti possono essere utili, affinché coloro i quali sono ancora alle prime armi con l'italiano o anche sono già ad un livello più avanzato, possano guarire dalle forme più comuni, e quindi più frequenti, di devianze linguistiche. Naturalmente si tratta di suggerimenti; per il resto lasciamo largo spazio alla sensibilità ed all'esperienza del programmatore.

Mi accingo a concludere invitando gli insegnanti, non solo d'italiano ma di L2 in genere che dovessero trovarsi di fronte agli errori commessi dai discenti, ad adottare un atteggiamento di flessibilità o di tollerabilità dato che, come abbiamo potuto constatare, non solamente questi sono da attribuire a pigrizia o a noncuranza, soprattutto a livello intermedio. Quest'ultimo livello, appunto, contiene molti elementi derivanti da conoscenze acquisite precedentemente allo studio di un'altra lingua, conoscenze tra cui, come abbiamo già dibattuto, è compresa la lingua materna.

Ed invitiamo ancora ad applicare molto e spesso l'analisi degli errori, allo scopo di verificare non solo quali sono quelli più frequenti e più comuni, ma anche, e qui desideriamo ribadirlo con forza, per verificare sia quali sono le aree che richiedono maggiori cure ed attenzioni particolari, oltre che per controllare se la metodologia adottata funziona e per analizzare in che modo avviene il processo di apprendimento di una lingua straniera.

L'analisi risultante può soprattutto aiutare a fare previsioni perché, come osserva Wilkins, c'è da aspettarsi che il comportamento dei futuri discenti non sarà molto diverso da quello degli studenti del passato⁵. Ecco perché vale la pena di analizzare gli errori che ricorrono più comunemente. Ancora una volta potremo infine convincerci che l'esperienza e la conoscenza deriveranno altresì dalla somma degli errori che saremo stati capaci di commettere.

Grazie.

5 Wilkins, A. (1983). *Linguistica e insegnamento delle lingue*, Bologna: Zanichelli.

Parole chiave: analisi contrastiva, analisi degli errori, apprendenti macedoni, errori frequenti, errori tipici nell'uso delle preposizioni italiane, tecniche di prevenzione e di correzione.

Bibliografia

- Benucci, A., (2001). La correzione degli errori. In Diadori, P. (2001). *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier, 164-178.
- Cattana, A., Nesci, M.T. (2004). *Analizzare e correggere gli errori*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Ciliberti, A. (1994). *Manuale di glottodidattica*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia Editrice.
- Corder, S. P. (1981). "L'importanza degli errori dei discenti", trad. Agnese Bellagamba. In *Lend* (1983) Milano: Edizioni Mondadori, 159.
- Covino Bisaccia, M. A. (1996). *I discenti francofoni e l'apprendimento dell'italiano. Frequenza di alcuni tipi di errori nella produzione scritta*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Freddi, G. (1999). *Psicolinguistica, Sociolinguistica, Glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e lettere*. Torino: Utet.
- Gusmani, R. (1981). *Saggi sull'interferenza linguistica*. Scandicci (Firenze): Casa editrice Le Lettere.
- Katerinov, K. (1975). L'analisi contrastiva e l'analisi degli errori di lingua applicate all'insegnamento dell'italiano a stranieri. In *RILA*, VII, n.2-3, 29-30
- Wilkins, A. (1983). *Linguistica e insegnamento delle lingue*. Bologna: Zanichelli.

Luciana Guido Srempf

**THE MOST COMMON ERRORS
IN THE USE OF PREPOSITIONS MADE
BY MACEDONIAN NATIVE SPEAKERS
IN LEARNING ITALIAN**

Summary

The present study aims to analyze the most common errors in the use of prepositions made by macedonian native speakers in learning italian as L2 at Faculty of philology “Blaze Koneski” of Skopje. The analyzed corpus is composed by texts and essays produced by 50 third-year macedonian students. We decided to analyze this two kind of texts in order to get a picture more clear of the problems this particular group of student faces studying this subjects. Results obtained revealed that each group made most errors in the use of prepositions in both texts and that consequently prepositions become for our students a language field with a high occurrence of errors in target language. Considering that, we choose to investigate about the “typical” prepositions errors with the aim to discover the intralingual and interlingual factors. The revealed errors were classified as *errors of substitutions, additions, omissions*. The results obtained in the present study we consider can be used as a source for error prevention exercises.

Albano Maria Teresa

Filozofski Fakultet, Nikšić

ANALIZA LEKSIČKIH GREŠAKA CRNOGORSKIH STUDENATA KOJIMA ITALIJANSKI NIJE MATERNJI JEZIK

Sažetak

Polazeći od pretpostavke da grešku ne treba smatrati odstupanjem od jezičkog sistema protiv kojeg se moramo boriti, već kao dragocjeni izvor informacija o procesu učenja, rad će sadržati analizu pojma „leksička greška“, razmatranje raznih kategorija grešaka i glavne uzroke tih grešaka i njihovu analizu u tekstovima koji su preveli studenti Odsjeka za italijanski jezik i književnost na raznim nivoima učenja. U radu ćemo pokušati da utvrdimo da su greške promjenljive vrijednosti i da će se leksičke greške nalaziti u specifičnim strukturama ciljnog jezika.

Ključne reči: greška, leksika, analiza, leksičke greške

1. Uvod

U studijama o usvajanju italijanskog kao drugog, odnosno stranog jezika, leksika predstavlja prilično neistraženu oblast, kao i leksičke greške. Nije uvijek lako identifikovati i u potpunosti definisati leksičke greške. U leksičkom sistemu jednog jezika uspostavljaju se složeni odnosi, često neredovni, nestabilni, koji otežavaju upotrebu odgovarajuće terminologije. Dakle, ono što se u pisanim tekstovima može smatrati “leksičkom greškom” nije uvijek jasno (Ambroso, 1998:364).

Analiza leksičkih grešaka crnogorskih studenata, kojima italijanski nije maternji jezik, nije se svela samo na opis grešaka, odnosno na prosto upoređivanje svakog izraza sa odgovarajućim izrazom maternjeg „jezika“, već predstavlja pokušaj da se otkrije zašto i kada se greška pojavljuje.

Polazeći od definicije koju nam daje poznati lingvista Lennon (1991:182)¹, leksičkom greškom smatramo „jezički oblik ili kombinaciju oblika koju, u istom kontekstu ili sličnim uslovima, izvorni govornik ne bi koristio“.

Predmet našeg istraživanja je analiza leksičkih grešaka crnogorskih studenata različitog nivoa znanja (II, III i IV godina) u prevodima na italijanski. U pitanju su tekstovi, odnosno prevodi, progresivno dati u toku akademske godine, u kojima smo pokušali da prepoznamo greške tipične za svaki nivo i koliko često se pojavljuju, što ukazuje na veoma značajne poteškoće sa kojima se suočavaju crnogorski studenti u učenju italijanskog jezika. Analizirajući devijantne (odstupajuće) oblike, pokušavajući da obratimo pažnju na vrste grešaka i pretpostavimo njihove moguće uzroke, izdvojili smo najtipičnije i najučestalije leksičke greške.

2. Leksičke greške

Leksičke greške se ogledaju u upotrebi izmišljenih riječi, iz maternjeg jezika, ali i one koje potiču od pogrešne upotrebe riječnika ili od upotrebe lošeg riječnika ili korišćenja pogrešnih izraza. Sve ovo jasno odražava opštu strukturu teksta, koherentnost i koheziju, stvarajući takozvane stilske greške koje se mogu pronaći u pogrešnoj upotrebi zamjenica i veznika, interpunkcije i odgovarajućeg stila. Leksičke greške ogledaju se u upotrebi jedne riječi umjesto druge, u korišćenju nepostojećih riječi (često uzetih iz L1), kao i u pogrešno iskonstruisanim izrazima italijanskog jezika.

Leksičke greške su najčešće posljedica nepravilnog **korišćenja termina u okviru semantičkih odnosa elemenata rečenice**, pa odgovaraju ili nepostojećem sastavu riječi koje evociraju približne sličnosti sa odgovarajućim riječima

npr. „*fascinantni*“ umjesto „*affascinanti*“
ili pogrešnom izboru termina

npr. *bijesna kola*
macchine furibonde

1 *A linguistic form or combination of forms which, in the same context and under similar conditions of production, would, in all likelihood, not be produced by the speakers' native speaker counterparts (Lennon, 1991: 182)*

Pridjev *furibondo* se u italijanskom jeziku ne koristi u vezi sa stvarima, odnosno predmetima, već u vezi sa ljudima tako da bi u navedenom primjeru pravi pridjev trebalo da bude *potenti*.

Među leksičkim greškama je česta i ***upotreba riječi bliskih ili sličnih ciljnoj leksemi:***

npr. ...*dijelo koje prikazuje Karavađovo viđenje mita o Narcisu*
... *l'opera che mostra la vista di Caravaggio sul mito di Narciso ...*
la visione

npr. ... *slao je trupe pješadije i konjice*
... *inviava truppe di fanteria e di cavalcatori*
... *inviava truppe di fanteria e di cavalloni*
cavalleria

npr. ...*religija je pokušaj čovjeka da objasni neke stvari ...*
... *la religione è la tentazione dell'uomo di spiegare alcune cose*
il tentativo

npr. ... *kinetički govo r...*
... *il discorso cinese*
cinetico

npr... *dlanom je zbrisao mapu svijeta ...*
... *con la palma cancellò la mappa del mondo ...*
il palmo

Leksičke greške predstavljaju i **analitičke perifraze**, odnosno **pogrešne morfološke tvorbe**

npr. ...*prekrstio ruke ispod glave...*
... *ha crocifisso le mani sotto la testa*
... *con le mani in croce sotto la testa*
ha incrociato le braccia

npr. ... *Bila je teško bolesna*
.. *Era affettata da grave malattia*
affetta

Ako se leksički element često koristi zajedno sa elementom različitim od onoga sa kojim inače tvori neki određeni izraz (Ambroso,1998:369), izaziva grešku:

npr. *essere in fretta /andare di fretta avere fretta*
 oni žure kuć i...
 loro sono in fretta ad andare a casa
hanno fretta di

Neizbježno se pojavljuju i **međujezičke pozajmljenice iz maternjeg jezika** pa, na primjer, riječ *territorio* postane *la territoria*, a riječ *guardaroba* postane *la guardaroba* kao posljedica transfera iz maternjeg jezika gdje su riječi *teritorija* i *garderoba* imenice ženskog roda.

U prevodima, kao i u toku same nastave italijanskog jezika, učenici se često oslanjaju na svoj maternji jezik ili na još neki drugi jezik koji poznaju, pokušavajući da pretpostave kako bi se neka riječ rekla na italijanskom.

Česta pojava u tom slučaju je upotreba kalkova među kojima su najfrekventniji **kalk iz španskog jezika**

npr. *preguntare /chiedere*
 Pitaju li za mene?
Preguntano di me?
chiedono

npr. *Pronto /presto*
 Vidimo se uskoro!
 Ci vediamo pronto!
presto

npr *Rapido /velocemente*
 Vrijeme je proletjelo.
 Il tempo è passato rapido
velocemente

Kalk može biti i iz engleskog jezika

- npr. *I ove godine smo Božić proveli u planinama.*
Anche quest'anno abbiamo speso il Natale in montagna
abbiamo passato // trascorso
- npr. *Položaj u kojem je ležao je bio nezgodan.*
La posizione in cui stava sdraiato era inconfortabile
Scomoda
- U nekim drugim slučajevima, učenici su primjenjivali neke **druge strategije**
- npr. *Ugasio je svetlo u kupatilu.*
ha speso la luce in bagno
ha spento
- npr. *htio bih da joj kažem da je volim i da mi mnogo nedostaje*
vorrei dirle che la voglio e che mi manca molto
L'amo

U posljednjem slučaju u pitanju je veoma česta greška koja, vjerovatno, zavisi od činjenice da se, na maternjem jeziku, glagol *amare* prevodi sa *voljeti*; korijen glagola sličan po zvuku i djelimično u pisanju, korišćenu italijanskog glagola *volere* dovodi do greške.

2.1. Idiosinkratične greške

U okviru leksičkih grešaka, razlikujemo i kategoriju takozvanih idiosinkratičnih grešaka (analoško – formalne ili neupotrebljene derivacije) koje odgovaraju pogrešnim ili, najčešće, nepotpunim pretpostavkama.

U pitanju su novi oblici koji ne postoje u italijanskoj leksici i koje, po analogiji, učenik izmišlja da bi upotpunio leksičke praznine.

- npr. *Položaj u kojem je ležao je bio nezgodan.*
La posizione in cui stava sdraiato era incomoda
scomoda
- npr. *Kad se probudio već se bilo razdanilo.*
Quando si è svegliato era già aggiornato.
(era già giorno / si era già fatto giorno)

2.2. Semantičke greške

Pogrešna upotreba riječi ili izraza sa gotovo identičnim smislom, izaziva takozvane semantičke greške:

npr. ...vidio *bi* toliko kola, TV u boji, izloge *pune* strane robe, kompjutere, internet.

...vedrebbe così tante automobili, la TV colorata, le vetrine piene di merce strana, i computer, internet.

a colori // straniera

npr. *dva stara* ...gorštaka
due vecchi selvaggi

montanari

npr. *nikada nije postojao* napredak ljudskog uma
non è mai esistita la progressione dell'ingegno umano

il progresso

npr. *Danas se kaže kako su ljudi, posebno mladi, mnogo više*
obrazovani ...

Oggi si dice che le persone, soprattutto i giovani, siano molto più educati ...

istruiti

npr. ... *ljudi, za koje se ne može reći da su slučajni* prolaznici i...

... *persone di cui non si può dire che* siano passeggeri casuali

passanti

3. Postignuti rezultati

Analiza je pokazala da i dalje postoje određene poteškoće, naročito kod učenika naprednog nivoa, i da su leksičke greške pretežno česte kod studenata IV godine odnosno u zadacima onih studenata čije su fonološke i morfološke strukture već fiksirane i koji, dakle, griješe u izboru riječi. To, vjerovatno, stoga što su tekstovi svakako složeniji i studenti, u toj fazi, počinju da osjećaju potrebu da "manipulišu" jezikom, da ga sistematizuju i da koriste složenije i sofisticiranije riječi ili rečenice.

Iako je svaka greška predstavljena u neposrednom kontekstu u kojem je nastala, taj kontekst nije uvijek dovoljan da istakne određenu grešku. Ipak, analiza grešaka koju smo sprovedeli, omogućila nam je da, kroz razne primjere, barem djelimično sagledamo kako izgleda italijanski kao međujezik kod crnogorskih studenata kojima italijanski nije maternji i koje su strategije koje uglavnom primjenjuju u učenju. Greške koje se često javljaju mogu se povezati s jedne strane sa međujezičkim transferom (iz L1 ili nekog drugog stranog jezika) ali su, međutim brojne i greške čiji se uzroci mogu tražiti u problemima vezanim za usvajanje struktura tipičnih za ciljani, italijanski jezik.

4. Zaključak

Na osnovu broja objektivnih podataka izvedenih iz sistematskog posmatranja teksta, analiza leksičkih grešaka crnogorskih studenata kojima italijanski nije maternji jezik, nije sprovedena na uzorcima samo da bismo otkrili greške, već da identifikujemo prisustvo nekih elemenata da bismo istražili stepen kontaminacije između L1 i LS.

Svijest o razlozima zbog kojih student pravi određene vrste grešaka ponudiće nastavnicima potrebnu inspiraciju za promjenu nastavne strategije kao i podstrek da se na drugačiji način ophode prema njima ne smatrajući ih greškama, kao što jesu, već odstupanjima od norme.

Lista referenci:

- Ambroso S. (1992). *Analisi degli errori*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Ambroso S. (2000). *Errare humanum est: gli errori lessicali nelle produzioni scritte in italiano come L2*. In: VanVolsen, Vermandere, D'Huils, Musarra e Dardano (a cura di) 361- 377.
- Andorno C. et al. (2003). Sintassi. In: *Giacalone Ramat* (a cura di) (2003a): 117-178.
- Bettoni C. (2001). *Imparare un'altra lingua*. Bari: Laterza.
- Bettoni C. (2006). *Usare un'altra lingua*. Bari: Laterza.
- Lennon P. (1991). Error: some problem of definition, identification and distinction. In: *Applied Linguistics*. 12: 180-195.

Saville-Troike, M. (2007). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Albano Maria Teresa

**ANALISI DEGLI ERRORI LESSICALI
DI STUDENTI MONTENEGRINI
PER CUI L'ITALIANO NON È LINGUA MADRE**

Riassunto

Partendo dal presupposto che l'errore fa parte del processo di apprendimento linguistico, nella stessa misura in cui ne fanno parte i verbi o le preposizioni, e che quindi non va demonizzato ma analizzato, per cercare di comprenderne la natura, nel presente contributo ci occuperemo dell'analisi del concetto di "errore lessicale", dell'osservazione dei diversi sistemi di classificazione e delle cause principali degli errori lessicali, nonché della loro analisi nei testi tradotti dagli studenti del Dipartimento di Lingua e letteratura italiana a diversi livelli di apprendimento.

ГРАМАТИКА И ЛЕКСИКА У
НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

/

GRAMMAR AND LEXIS
IN FOREIGN LANGUAGE
TEACHING

Ana Vlaisavljević
Filološki fakultet
Univerzitet u Beogradu

GRAMATIKA U NASTAVI L2: TEORIJSKI PRISTUPI I STAVOVI BUDUĆIH NASTAVNIKA U SRBIJI I VELIKOJ BRITANiji

Sažetak

Cilj rada je da se ispita odnos između teorijskih pristupa i stavova studenata-nastavnika u Srbiji i Velikoj Britaniji o gramatičkoj instrukciji u nastavi stranog jezika. Upotrebom ankete kojom je obuhvaćeno 40 srpskih i 28 britanskih ispitanika utvrđeno je na koji način se lične teorije budućih nastavnika uklapaju u okvir postojećih teorijskih modela integracije gramatike u nastavu L2, tj. koje opcije opisane u pregledanoj literaturi ova dva uzorka podržavaju.

Ključne reči: gramatika, L2, teorijski modeli, stavovi, studenti-nastavnici, Srbija, Velika Britanija

1. Uvod

S obzirom na veliki broj metodoloških pristupa koji su se u istoriji nastave drugog/stranog jezika (L2) smenjivali, ne iznenađuje proliferacija istraživanja u kojima se u prethodne tri decenije ispituje uticaj različitih vrsta instrukcije na usvajanje L2 u cilju iznalaženja najefektivnijih nastavnih metoda (Norris i Ortega 2000: 418). Ne iznenađuje ni činjenica da je najveća pažnja istraživača i teoretičara usmerena na gramatičku instrukciju, budući da ona često definiše određeni pristup, tj. da se različite orijentacije u pedagogiji L2 mogu posmatrati u svetlu značaja koji je u okviru njih gramatici pridavan.

Razvoj pomenutih istraživanja kretao se od onih koja su bila orjentisana pretežno na rezultate usvajanja L2 na uštrb opservacije nastave i detaljnog opisa instrukcije, preko studija koje su se prevashodno bavile nastavnom praksom, do onih u kojima su obe komponente bile ravnopravno

zastupljene i koje su ispitivale odnos između procesa instrukcije i ishoda učenja (Spada 1997: 75). Međutim, pokazavši se konceptualno nepotpunom, uz ovu tradiciju istraživanja ubrzo se javljaju brojne studije koje u fokus interesovanja postavljaju kogniciju nastavnika (Calderhead 1996: 709, Borg 2006). Već krajem 60-ih godina prošlog veka, zahvaljujući razvoju kognitivne psihologije, javljaju se mišljenja da su kognitivni konstrukti poput stavova, znanja i sudova najbolji indikatori odluka koje pojedinci donose, te da proučavanje njihove veze sa ponašanjem u učionici može značajno da unapredi obrazovanje i obuku nastavnika i primenu nastavnih inovacija (Shavelson i Stern 1981: 455). Borg i Berns (Borg i Burns 2008: 458) tako navode da, s obzirom na neslaganja u oblasti usvajanja drugog jezika o tome šta predstavlja primer dobre prakse, nastavnici odluke zasnivaju na ličnim teorijama koje su proizvod njihovog iskustva u nastavi i razumevanja konteksta u kome predaju.

Cilj ovog rada je stoga da spajajući ove dve tradicije istraživanja predstavi odnos između teorijskih pristupa gramatičkoj instrukciji i stavova studenata-nastavnika u Srbiji i Velikoj Britaniji o predavanju gramatike. Namera je dakle da se upotrebom ankete kao instrumenta utvrdi na koji način se lične teorije budućih nastavnika uklapaju u okvir postojećih teorijskih modela integracije gramatike u nastavu L2, tj. koje opcije opisane u pregledanoj literaturi oni podržavaju.

2. Teorijski pristupi

2.1. Uloga gramatičke instrukcije

Diskusije o ulozi gramatike u nastavi drugog/stranog jezika obično započinju pitanjem da li je formalna instrukcija uopšte potrebna u procesu usvajanja L2. Dilema potiče iz vremena kada su opšteprihvaćeni bili stavovi Krašena da, mada ispravljanje grešaka i eksplicitna gramatička objašnjenja doprinose svesnom učenju jezika, one nemaju nikakav uticaj na nesvesno usvajanje L2 koje je presudno za komunikativnu sposobnost učenika (Krashen 1981: 2). Iako je uticala na širenje „jake verzije“ komunikativnog pristupa u nastavi L2, ova tzv. nekontaktna (*noninterface*) pozicija sve češće biva osporavana nakon niza istraživanja čiji su rezultati ukazali na pozitivan efekat formalne instrukcije. Long (Long 1983) je

tako analizirao rezultate 12 studija koje je klasifikovao u zavisnosti od toga da li su u eksperimentima kontrolisani ukupno vreme instrukcije, ukupna izloženost ciljnom jeziku ili zbirno vreme instrukcije i izloženosti. Istakavši rezultate koji su upućivali na korist formalne instrukcije, ali i ukazavši na nedostatke ili moguće drukčije interpretacije nalaza koji nisu ustanovili prednost nastave L2, Long je među prvima pozvao na proširenje definicije, tj. unapređenje značaja „učenja” kako ga određuje Krašen, kako bi se objasnio pozitivan efekat instrukcije i to kako za niže, tako i za više nivoe učenja, meren kako na nivou gramatičkih testova, tako i u testovima integrativnog tipa (npr. oralna produkcija) koji zahtevaju istovremenu kontrolu više aspekata jezika (Long 1983: 379). Usledila su zatim i brojna istraživanja u okviru programa imerzije u Kanadi, i dok je primećeno da učenici mogu dobar deo gramatike da nauče bez formalne instrukcije (Ellis 2006: 91), kao i da intenzivna izloženost ciljnom jeziku značajno utiče na razvoj samopouzdanja, funkcionalne kompetencije i fluentnosti u korišćenju L2 (Spada 1997: 76), takođe se pokazalo da u velikom broju slučajeva dolazi do fosilizacije i da formalna instrukcija u okviru funkcionalnog pristupa u imerzionim odeljenjima donosi dobre rezultate (v. Lightbown i Spada 1990, Day i Shapson 1991, Doughty 1991).

2.2. Modeli integracije gramatike u nastavu L2

S obzirom na aktuelni gotovo opšteprihvaćen stav da gramatička instrukcija pospešuje usvajanje obrađenih struktura (npr. Doughty i Williams 1998: 197, Fotos 1994: 323, Spada 1997: 82) kao i na kontekst ovog istraživanja koji se odnosi na nastavu i usvajanje stranog jezika gde se za razliku od programa imerzije izloženost ciljnom jeziku često velikim delom svodi na učionicu, u ovom odeljku biće razmatrani različiti modeli integracije gramatike u nastavu L2. Teorijsku podlogu u ovom slučaju predstavljaju tzv. kontaktna ili interfejs i slaba interfejs pozicija kojima se pretpostavlja da učenje može prerasti u usvajanje ili, u slučaju slabe verzije, da ono može da pomogne da do njega dođe (Ellis 1985: 244).

U literaturi se pojavljuje veliki broj opcija, a njihova klasifikacija je otežana ne samo definicijskim razlikama, preklapanjem i nekonzistentnom upotrebom brojnih termina (Spada 1997: 73), već i potrebom za istovremenim razmatranjem više kriterijuma kao što su stepen integrisanosti

gramatike u nastavu, stepen eksplicitnosti instrukcije i trenutak gramatičke intervencije koji u međusobnoj interakciji daju veliki broj modela koje je gotovo nemoguće pojedinačno opisati. U ovom pregledu vodićemo se prevashodno prvim kriterijumom i krenuti od opredeljenja za primarno fokusiranje na formu, odnosno značenje, tj. pitanja da li komunikativnu komponentu treba uključiti u silabus strukturnog tipa organizovanog oko gramatičkih jedinica ili se na formu treba fokusirati u okviru programa nastave L2 koja je pretežno komunikativnog tipa.

2.2.1. Tradicionalni model predavanja gramatike

Najmanji stepen integrisanosti gramatike u rad na jezičkim veštinama prisutan je u tradicionalnom pristupu predavanju gramatike koji se u literaturi određuje kao fokusiranje na formu (Doughty i Williams 1998: 3), intenzivna nastava gramatike (Ellis 2006: 93), sintetički silabus (Long i Robinson 1998: 16), a koji podrazumeva postepeno učenje pojedinačnih jezičkih struktura obično putem tzv. PPP modela (*present-practice-produce*) u kome se prvo predstavljaju gramatička pravila, zatim ciljne strukture uvežbavaju putem drilova, a onda i u okviru nešto slobodnije produkcije (Harmer 2001: 80). Mada postoje mišljenja da se ovim putem gramatičke jedinice mogu usvojiti kroz automatizaciju eksplicitnog znanja (DeKeyser u Gass i Selinker 2008: 387), preovlađuje stanovište da tradicionalni pristup zasnovan na eksplicitnim objašnjenjima i drilovima ne može da dovede do usvajanja implicitnog znanja potrebnog za fluentnu i tačnu komunikaciju. Long i Robinson (Long i Robinson 1998: 16), na primer, tvrde da takva praksa nikako ne odražava proces učenja bilo kroz prirodnu izloženost ciljnom jeziku bilo u učionici, s obzirom da u procesu usvajanja struktura učenici prolaze kroz, kako istraživanja pokazuju, fiksne razvojne faze i da vrlo retko odjednom i u potpunosti usvajaju neki oblik. Takođe, mada mnogi autori (npr. Doughty i Williams 1998: 3) tradicionalno fokusiranje na formu povezuju sa izolacijom i izdvajanjem lingvističkih jedinica iz konteksta ili komunikativne aktivnosti, potrebno je naglasiti da pomenuti PPP model može imati vrlo različite realizacije u praksi, pa i one sa kontekstualizovanim predstavljanjem ciljne strukture bez eksplicitnih objašnjenja i relativno slobodnim vežbanjem produkcije datog oblika (v. primer u Harmer 2001: 80).

Osim odvojenog bavljenja formom u odnosu na značenje, još jedna dimenzija koja se dovodi u vezu sa tradicionalnim pristupom, ali koja se svakako može javiti i u okviru modela koje ćemo kasnije razmatrati, jeste eksplicitnost gramatičke instrukcije. Kao glavnu alternativu direktnim objašnjenjima pravila, Elis (Ellis 2006: 48) u okviru eksplicitne varijante navodi i aktivnosti koje pažnju učenika usmeravaju na ciljnu strukturu s ciljem da oni sami dođu do pravila koja se tog oblika tiču. Iako induktivna i donekle slična aktivnostima u kojima učenici izvršavaju zadatke u okviru komunikativnog pristupa (*task-based*), ova metoda se ipak ubraja u eksplicitne s obzirom da su u ovom slučaju zadaci gramatičkog tipa jer se odnose direktno na ciljnu strukturu, kao i da svrha vežbanja nije neposredna upotreba predstavljene forme (Fotos 1994: 326).

2.2.2. *Fokusiranje na formu*

Model gramatičke instrukcije koji podrazumeva asimilaciju gramatike u nastavu komunikativnog tipa Long je nazvao fokusiranjem na formu i definisao kao usmeravanje pažnje učenika na lingvističke elemente prilikom njihovog spontanog pojavljivanja u radu kada se za tim ukaže potreba na časovima čiji je fokus prevashodno na značenju ili komunikaciji (u Doughty i Williams 1998: 3). Mada ovako određeno fokusiranje na formu spada u tip ekstenzivne gramatičke instrukcije gde se po potrebi pažnja može posvetiti nizu struktura u kratkom vremenskom roku, Elis (Ellis 2006: 100) ovu definiciju na neki način proširuje uključujući u nju kako neplanirano, tako i planirano intenzivno fokusiranje na formu u kome su vežbanja osmišljena tako da stvore priliku za upotrebu unapred određene ciljne strukture. Zajednički imenitelj za navedene oblike instrukcije jeste da se javljaju u okviru nastave koja je orijentisana prevashodno na značenje, a to je po rečima Spade (Spada 1997: 73) moguće i u slučaju eksplicitnog predstavljanja i vežbanja jedne po jedne gramatičke strukture koje se povezuju sa tradicionalnim pristupom predavanja gramatike. I zaista, mada postoje autori koji smatraju da istovremeno fokusiranje na formu i značenje može da optereti sistem kognitivnog procesiranja jezika (Spada 1997: 79), većina autora se slaže da gramatička instrukcija treba da bude integrisana u aktivnosti koje u prvi plan stavljaju značenje (npr. Mitchell 2000: 297, Doughty 1991: 463) ili u kojima ovakav pristup dopunjuje tradicionalno fokusiranje na forme (Ellis 2006: 103).

3. Tradicija istraživanja kognicije nastavnika L2

U prethodnih 15 godina došlo je do velikog porasta interesovanja za istraživanjem kognicije nastavnika L2 pod kojom Borg podrazumeva ispitivanje onoga što nastavnici misle, znaju i veruju, a što utiče na njihovu nastavnu praksu (Borg 2006: 1). Iako je rani period u istraživanju kognicije nastavnika obeležila široka upotreba kvalitativnih metoda koja se može objasniti potrebom za sticanjem dubljeg uvida u prirodu verovanja nastavnika i faktora koji na njih deluju, u novije vreme su se stekli uslovi za šire korišćenje upitnika koji bi se ispitivanjem stavova nastavnika bavili na nivou grupe. U oblasti nastave drugog/stranog jezika, upitnici su tako korišćeni za komparativno istraživanje stavova nastavnika i učenika u različitim kulturama o nizu aspekata učenja i predavanja L2 (Horwitz 1999, Schulz 2001), za ispitivanje razlika u stavovima nastavnika sa jedne i učenika sa druge strane kao posledice sudara različitih kultura u učionici (McCargar 1993), u procesu uvođenja inovacija u nastavu L2 (Karavas-Doukas 1996, Allen 2002), u utvrđivanju uticaja formalnog obrazovanja i obuke na stavove studenata-nastavnika (MacDonald *et al.* 2001) i u istraživanju odnosa između stavova vezanih za područje nastave L2 i širih sistema verovanja na nivou grupe (Kennedy 1991). Studije kvantitativnog tipa o stavovima nastavnika prema gramatičkoj instrukciji relativno su retke (npr. Schulz 2001, Burgess i Etherington 2002, Borg i Burns 2008).

4. Istraživanje

4.1. Anketa

Upitnik korišćen kao instrument u istraživanju sastoji se od 14 iskaza o različitim aspektima gramatike u nastavi stranog jezika prema kojima se ispitanici određuju u okviru sedmostepene Likertove skale. Iskazi predstavljaju izbor ili adaptaciju pitanja iz nekoliko anketa (Burgess i Etherington 2002, Schulz 2001, Karavas-Doukas 1996, Kennedy 1991, MacDonald *et al.* 2001), a selekcija je napravljena tako da iskazi pokrivaju nekoliko osnovnih tematskih celina. Dihotomije iskazane parovima tvrdnji (npr. eksplicitna/implicitna formalna instrukcija) podeljene su u skladu sa pregledanom literaturom tako da jedan od elemenata predstavlja tradicionalnu, a drugi pretežno komunikativnu orijentaciju prema gramatičkoj

instrukciji kako bi se pri obradi podataka i predstavljanju rezultata ankete jasnije uočili opšti trendovi karakteristični za stavove dva uzorka.

S obzirom na bipolarnu skalu u kojoj se vrednosti kreću od -3 (jako neslaganje) do +3 (jako slaganje), ukupne vrednosti na nivou grupe za svaku stavku dobijene su sabiranjem pojedinačnih rezultata i izračunavanjem srednje vrednosti. Međutim, dok je, u cilju lakšeg određivanja grupnih orijentacija, kod slaganja sa stavovima tradicionalnog tipa zadržana pozitivna vrednost rezultata (negativna u slučaju neslaganja), podržavanje iskaza koji odražavaju komunikativno opredeljenje (npr. +2) označeno je negativnim predznakom (-2), a neslaganje pozitivnim, tako da krajnje pozitivne srednje vrednosti ukazuju na tradicionalnu, a negativne na komunikativnu orijentaciju.

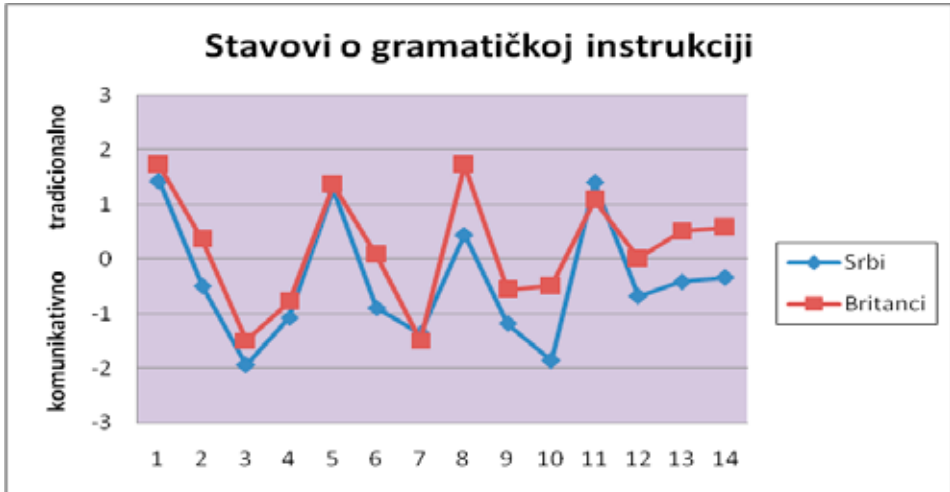
4.2. Ispitanici

Konačnom analizom rezultata obuhvaćeno je 40 srpskih i 28 britanskih ispitanika. Srpski uzorak se sastojao od studenata treće godine koji na Filološkom fakultetu u Beogradu studiraju engleski jezik i književnost i koji su upitnik popunili nakon nešto više od jednog semestra pohađanja nastave metodike L2. Veći deo britanskog uzorka (78,57%) je u vreme popunjavanja ankete pohađao drugi semestar jednogodišnjeg PGCE (*Postgraduate Certificate in Education*) programa na Univerzitetu u Oksfordu koji studente obučava za rad u nastavi (u ovom slučaju stranih jezika), dok je ostatak ispitanika isti kurs slušao na raznim drugim univerzitetima širom Engleske.

5. Rezultati ankete i diskusija

U cilju lakše analize i određivanja opšteg profila srpskih i britanskih ispitanika kada su stavovi prema gramatici u pitanju, rezultati ankete¹ predstavljeni su u grafikonu 1. Oni ukazuju na gotovo konzistentnu nešto tradicionalniju orijentaciju britanskih studenata-nastavnika, a detaljnija analiza bi trebalo da preciznije utvrdi stavove dve grupe o značaju i preferiranom modelu gramatičke instrukcije.

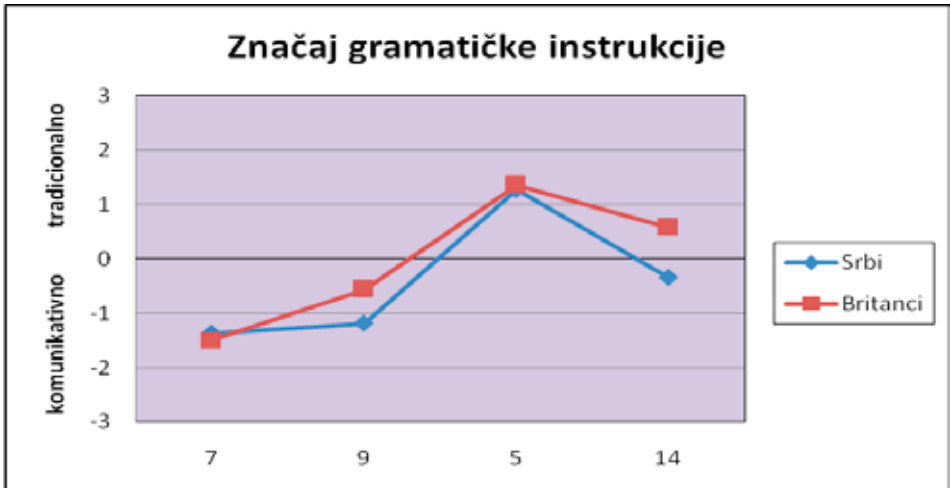
¹ V. apendiks



Slika 1.

5.1. Stavovi o značaju gramatičke instrukcije

Rezultati onih pitanja iz ankete koja se odnose na značaj gramatičke instrukcije u nastavi stranog jezika prikazani su u grafikonu 2.



Slika 2.

Dve stavke iz upitnika odnose se na opšti značaj gramatike, od kojih prva indirektno (br. 7: *Gramatička tačnost je najvažniji kriterijum u proceni jezičke performanse*), a druga direktno (br. 9: *Gramatiku treba podučavati tako da ne bude sama sebi cilj već samo kao sredstvo u ostvarenju cilja*). Stavovi srpskih i britanskih studenata-nastavnika se po pitanju gramatičke tačnosti (br. 7) gotovo poklapaju i odražavaju pretežno neslaganje sa navedenim iskazom. Mada bi se takav rezultat mogao protumačiti kao posredno osporavanje značaja gramatičke instrukcije, verovatnije je da, s obzirom na opštu sliku rezultata i ekstremnu formulaciju iskaza, takva orijentacija ukazuje na osporavanje primata forme u odnosu na značenje ili tačnosti u odnosu na fluentnost, što je u skladu sa modelom fokusiranja na formU. Pomenuti iskaz br. 9 je, i pored relativne nedorečenosti (da li je cilj komunikativna kompetencija?) zamišljen kao izraz usmerenja protiv tradicionalne izolacije i stavljanja gramatike van konteksta značenja u kome se stiče utisak da ona sama po sebi ima značaj nezavisno od komunikacije. Vrednosti za britanski uzorak ukazuju na vrlo slabo slaganje sa ovakvom orijentacijom (Br: 0,57)², dok srpski ispitanici u nešto većoj meri podržavaju ovaj stav (Sr: 1,18). Detaljnija analiza odgovora, međutim, pokazuje i da je 21,43 % britanskih i 20% srpskih studenata-nastavnika odgovorilo da se niti slaže niti ne slaže sa iskazom što je, osim u slučaju stavke br.12 u britanskom i br. 8 u srpskom uzorku, najveći broj neopredeljenih odgovora i što može da ukaže i na nedovoljno jasnu i svakako komplikovanu formulaciju stava.

Stavovi o ulozi gramatičke instrukcije izraženi su i izjašnjavanjem o dva suprotstavljena iskaza koji se tiču dihotomije svesno/nesvesno, tj eksplicitno/implicitno znanje (br. 5: *Učenicima je potrebno svesno znanje gramatike kako bi poboljšali jezik*; br. 14: *Upotreba jezika kod učenika ne uključuje svesno znanje gramatičkog sistema i pravila njegovog funkcionisanja*). Zanimljivo je da, dok srpski ispitanici pokazuju vrlo slabu tendenciju slaganja (0,34, 10% neopredeljeno), a Britanci neslaganje sličnog intenziteta (-0,57) sa stavom br. 14 koji odražava Krašenove tvrdnje o značaju isključivo implicitnog znanja u komunikaciji, takođe

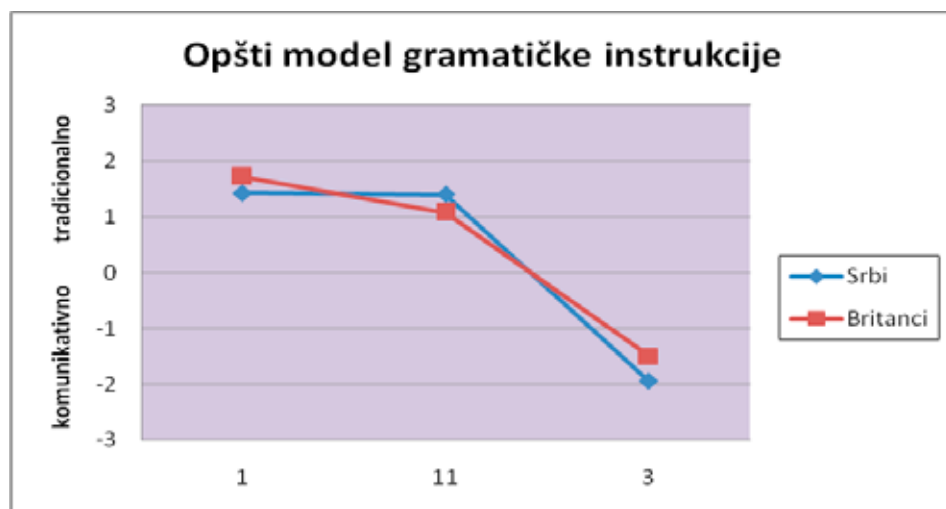
2 Slaganje, tj. pozitivan skor, na grafikonu je predstavljeno sa negativnim predznakom kako bi se prikazala orijentacija koja je u skladu sa komunikativnim pristupom nastavi L2 (v. objašnjenje u 4.1).

postoji gotovo podjednako, znatno jače slaganje uzoraka sa iskazom br. 5 (Sr: 1,26; Br: 1,36) što ukazuje na neki oblik „kontaktne” ili interfejs pozicije. Naime, dok ispitanici, posebno u Srbiji, donekle dozvoljavaju mogućnost da svesno znanje nema ulogu u samoj komunikaciji, obe grupe smatraju da ono na neki način doprinosi usvajanju L2, što je i dominantan stav u pregledanoj literaturi.

5.2. Izbor modela gramatičke instrukcije

5.2.1. Zajednički elementi preferiranih modela nastave gramatike

Kako bismo na osnovu odgovora ispitanika ustanovili modele gramatičke instrukcije koji dve grupe podržavaju, krenućemo od onih stavki u kojima postoji saglasnost između dva uzorka (razlika u rezultatu manja od 0,5).



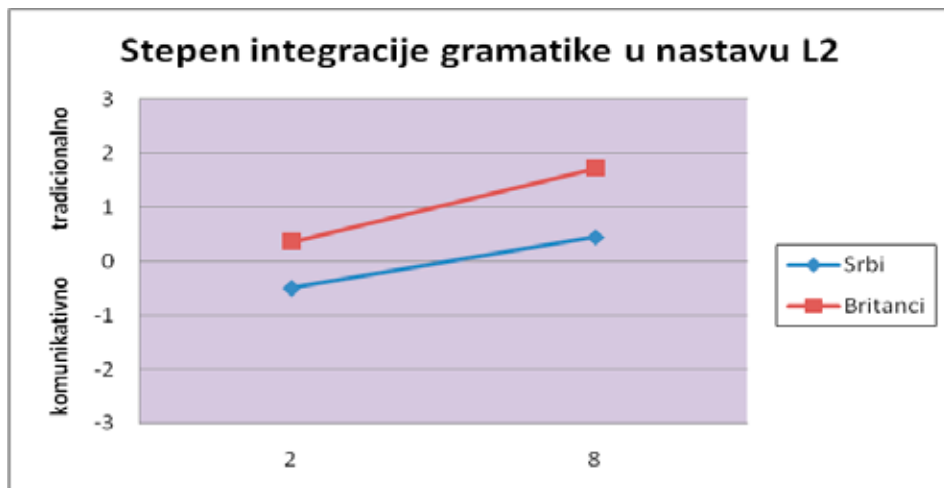
Slika 3.

Rezultati predstavljeni u grafikonu 3 pokazuju tradicionalnu orijentaciju obe grupe po pitanju eksplicitnosti gramatičke instrukcije (br.1: *Eksplicitna rasprava o gramatičkim pravilima je neophodna za savladavanje stranog jezika*. Sr: 1,41; Br: 1,71) i postepenog, sekvencijalnog uvođenja gramatičkih jedinica (br. 11: *Nastavnici*

gramatička pravila treba da predstavljaju jedno po jedno, a učenici treba da vežbaju primere za svako od njih pre nego što pređu na sledeće pravilo. Sr: 1,39; Br: 1,07), ali i vrlo jasno opredeljenje za postavljanje učenja stranog jezika u kontekst značenja i učenje kroz iskustvo (br. 3: *Važnije je strani jezik učiti kroz vežbanja koja simuliraju stvarni život (role plays, postavljanje i odgovaranje na pitanja) nego učiti i vežbati gramatičke obrasce.* Sr: 1,94; Br: 1,5). Dakle, s obzirom na opšta usmerenja po pitanju tri glavna kriterijuma koja smo prethodno razmatrali (stepen integracije gramatike u komunikativni kontekst (3), stepen eksplicitnosti (1) i trenutak gramatičke intervencije (11)) možemo zaključiti da obe grupe podržavaju ili neku varijantu tradicionalnog modela u kome je zadržano eksplicitno objašnjavanje postepeno uvedenih pravila po principu PPP, ali koje isključuje mehaničko uvežbavanje gramatičkih obrazaca i akcenat stavlja na njihovo vežbanje u sklopu smislenog konteksta (br. 3) ili planirano intenzivno fokusiranje na formU u kome je akcenat na komunikaciji, a vežbanja osmišljena tako da stvore priliku za upotrebu unapred određene ciljne strukture, pri čemu se eksplicitna objašnjenja mogu javiti u okviru korektivnog fidebeka.

5.2.2. *Stepen integracije gramatike u nastavu L2*

Jasniju poziciju svake grupe pojedinačno utvrdićemo na osnovu rezultata koji ukazuju na odudaranje stavova (razlika u vrednostima veća od 0,5) kao što je na primer slučaj sa preferiranim stepenom integracije gramatike u nastavu stranog jezika iskazanim u stavkama 2 (*Odvajanje rada sa gramatičkim fokusom od ostatka jezičkog silabusa je korisno za učenike*) i 8 (*Odvojeno bavljenje gramatikom ne dovodi do jezičkog znanja koje učenici mogu da koriste u prirodnoj komunikaciji i stoga ne treba da bude uključeno u nastavu L2*).



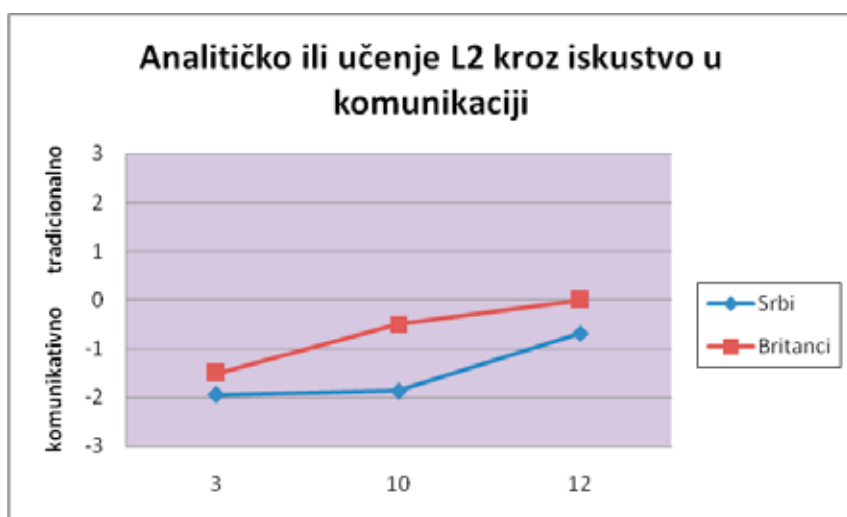
Slika 4.

Kao što grafikon 4 pokazuje, britanski studenti-nastavnici znatno su više ubeđeni da odvojen fokus na gramatiku treba da bude deo nastave (pitanje 8, posle stavke br.10 najveća razlika u vrednostima između dva uzorka (1,26), v. grafikon 1), a znatno manje sigurni u to koliko je on koristan za učenike (br. 2, Br: 0,36), ali i dalje više od srpskih ispitanika koji su prema ovom stavu blago negativno orijentisani (br. 2, Sr: -0,5). S obzirom na prethodno pomenut pozitivan stav obe grupe prema učenju L2 kroz iskustvo u komunikaciji koja oponaša stvarni život (pitanje 3), moguće je da ovakav odnos prema odvojenom fokusiranju na gramatiku u britanskom uzorku odražava pomenuto stanovište Elisa (Ellis 2006: 103) koji smatra da gramatička instrukcija treba da se sastoji kako od izdvojene obrade gramatike (fokusiranje na formE), tako i od njene integracije u komunikativne aktivnosti (fokusiranje na formU). Srpski uzorak je, međutim, manje ubeđen u prednosti izolovanog tretmana gramatike (pitanje br. 2), a njihovu orijentaciju karakteriše i izrazita neopredeljenost (pitanje br. 8: 20% ispitanika), što ukazuje na preovlađujuće opredeljenje za fokusiranjem na formU.

5.2.3. Analitičko ili učenje L2 kroz iskustvo u komunikaciji

I pored pretežne komunikativne orijentacije, nešto tradicionalnije opredeljenje Britanaca u odnosu na srpske studente-nastavnike prisutno

je i u stavovima koji se tiču odnosa prema analitičkom, odnosno učenju L2 kroz iskustvo u komunikaciji. Mada postoji i u rezultatima dve grupe u već pomenutom iskazu br. 3 (*Važnije je strani jezik učiti kroz vežbanja koja simuliraju stvarni život - role plays, postavljanje i odgovaranje na pitanja, nego učiti i vežbati gramatičke obrasce*), razlika je posebno uočljiva kod stava slične orijentacije (br. 10: *Učestvovanje u jezičkim vežbanjima - zadacima, tasks, koji imitiraju stvarni život najbolji je način da učenici razviju gramatičko znanje*, najveće odudaranje stavova u upitniku: 1,37).



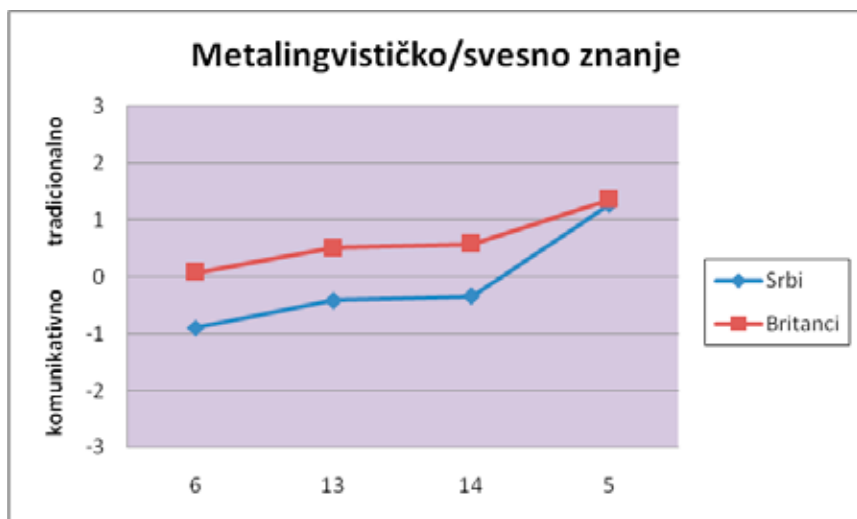
Slika 5.

Naime, dok se srpski studenti od svih stavki u upitniku u najvećoj meri slažu sa ova dva iskaza (br 3: 1,95; br. 10: 1,87) pokazujući tako čvrsto opredeljenje za integraciju gramatike u nastavu komunikativnog tipa, britanski ispitanici kao grupa su u stavci 10 tek blago naklonjeni ovom modelu (0,5). Sa druge strane, moguće je da je razlika od jednog stepena u britanskim rezultatima između sličnih iskaza br. 3 (1,5) i 10 (0,5) posledica nijansi u formulaciji dve stavke i da su oni ili jako negativno orijentisani prema potencijalno mehaničkom učenju i uvežbavanju gramatičkih obrazaca (br. 3), ili da uočavaju vrednost učenja L2 kroz iskustvo u komunikaciji (*experiential*), ali da nisu uvereni da ono doprinosi razvoju gramatičkog znanja (br. 10). Slično je i u obrnutoj postavci stvari

(br. 12 *Komunikativna sposobnost učenika najbrže napreduje ako uče i vežbaju gramatiku L2.*) gde je britanski uzorak upadljivo neopredeljen (42,86%, ukupna vrednost 0), dok rezultat za srpske ispitanike ukazuje na tendenciju blagog neslaganja (-0,68), što je nešto bliže stavu Elisa (Ellis 2006: 91) da insistiranje na gramatičkoj tačnosti može da ugrozi razvoj komunikativne sposobnosti učenika, zbog čega se on zalaže za odlaganje gramatičke instrukcije do trenutka kada je međujezik već delimično formiran nakon početnog stadijuma učenja u kome je fokus isključivo na značenju i komunikaciji.

5.2.4. Metalingvističko znanje

Po pitanju značaja upotrebe gramatičke terminologije u nastavi L2, ispitanici (posebno britanski) su na nivou grupe pretežno neopredeljeni.



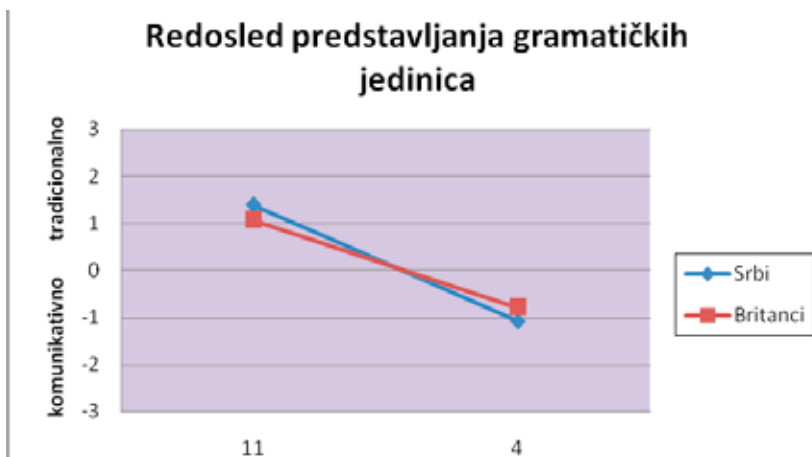
Slika 6.

Sličan obrazac rezultata kao u pitanju br. 12 i na neki način potvrda u njemu iskazanih stavova dve grupe, prisutan je i u stavci br. 6 (*Upotreba gramatičke terminologije u nastavi L2 ne doprinosi razvoju komunikativne sposobnosti učenika.*) i karakteriše je neopredeljenost britanskih nastavnika ili tačnije neslaganje unutar samog uzorka (br. 6. Br: 0,07; 7,14%

neopredeljeno) i neslaganje srpskih ispitanika (-0,89). Pitanje sa istom tematikom, ali drugačijom formulacijom br. 13: *Znanje o lingvističkim sredstvima i gramatičkoj terminologiji je neophodno za nastavu L2*, pokazuje pomeranje ka tradicionalnijoj orijentaciji u odnosu na prethodnu stavku, pri čemu su srpski studenti i dalje u ovom slučaju minimalno negativno određeni prema pomenutom stavu (Sr: -0,42), a Britanci blago pozitivno opredeljeni (Br: 0,5). Razlika u rezultatima uzoraka u ove dve stavke odražava i prethodno pomenuti odnos grupa prema svesnom/eksplicitnom znanju i njegovom značaju, gde iako uzorci imaju podeljen stav prema tome da li ono doprinosi direktno komunikativnoj sposobnosti (br. 14: Britanci blago pozitivan, a Srbi blago negativan), u obe grupe preovlađuje mišljenje da je ono potrebno kako bi učenici usavršili L2 (br. 5). Iako u slučaju metalingvističkog znanja ne postoji opšta saglasnost da je ono neophodno za rad na času (br. 13), orijentacija je nešto pozitivnija od one u br. 6 gde se pre svega srpski uzorak ne slaže sa stavom da upotreba gramatičke terminologije doprinosi komunikativnoj sposobnosti učenika.

5.2.5. Redosled predstavljanja gramatičkih jedinica

Jedna od tema o kojoj se dve grupe slažu jeste redosled uvođenja novih gramatičkih oblika (br. 11: *Nastavnici gramatička pravila treba da predstavljaju jedno po jedno, a učenici treba da vežbaju primere za svaki od njih pre nego što pređu na sledeće pravilo*. Sr: 1,39; Br: 1,07; br. 4: *Nastavnici treba često da koriste materijale koji sadrže one jezičke strukture koje učenici nisu prethodno učili*. Sr: 1,08; Br: 0,79).



Slika 7.

Već pomenuto opredeljenje obe grupe za postepenim, sekvencijalnim uvođenjem gramatičkih struktura koje je često kritikovano u literaturi (v. Long i Robinson 1998) može se shvatiti i kao neki vid podržavanja Pinemanove hipoteze (Pienemann 1984, *teachability hypothesis*) o spremnosti učenika za usvajanje ciljnih oblika koja se mora ostvariti da bi do usvajanja došlo. Ova pretpostavka bi se, međutim, morala proveriti pitanjem koje se direktnije odnosi na razvojne faze u usvajanju L2. Slaganje sa stavkom br. 4, sa druge strane, ukazuje na naizgled suprotstavljen stav o prednosti izlaganja učenika strukturama koje nisu obrađivane, mada je sasvim moguće da ispitanici i jednu i drugu metodu smatraju korisnom. Takođe, s obzirom na nešto slabiji intenzitet slaganja u odnosu na pitanje 11, postoji mogućnost i da je stav ispitanika u ovom slučaju u skladu sa mišljenjem Lajtbaunove (u Gass i Selinker 2008: 384) da input koji se strukturno nalazi na nivou koji je znatno iznad nivoa na kome se učenici nalaze, u svakom slučaju ne može da škodi.

6. Zaključak

Na osnovu prikazanih rezultata ankete može se zaključiti da stavovi studenata-nastavnika u Srbiji i Britaniji u velikoj meri odražavaju orijentaciju prema značaju i preferiranom modelu gramatičke instrukcije

u nastavi drugog/stranog jezika koja je dominantna u stručnoj literaturi o ovom aspektu usvajanja L2 i koja naglašava povezivanje forme i značenja, tj. integraciju gramatike u aktivnosti koje se fokusiraju na komunikativnu poruku, ali koja pri tom ne isključuje i neki vid odvojenog, eksplicitnog bavljenja formom. Mada obe grupe podržavaju upravo ovakav model nastave gramatike, primećeno je da, i pored insistiranja na eksplicitnosti gramatičke instrukcije i isticanja značaja svesnog znanja u usvajanju L2, srpski ispitanici u odnosu na svoje britanske kolege manje veruju u vrednost izdvojene obrade gramatičkih jedinica, a više u učenje stranog jezika kroz komunikaciju koja imitira autentične životne situacije. Ovaj model integracije gramatike u nastavu mogao bi se tako opisati kao fokusiranje na formU koje je, s obzirom na opredeljenje za postepeno, sekvencijalno uvođenje gramatičkih oblika, planiranog tipa.

Negativniji stav srpskih studenata prema gotovo svim iskazima tradicionalne orijentacije može se posmatrati i kao reakcija na tradicionalno pretežno sintetički, strukturni silabus u nastavi L2 u školskom sistemu Srbije i naglasak na metalingvističkom znanju i vežbanju gramatičkih obrazaca kroz zadatke tipa popunjavanja praznina u rečenici (gap-filling) i transformacije rečenica, pri čemu je pokušaj da se gramatička instrukcija stavi u kontekst komunikacije stigao tek nedavno (od 2004/2005. školske godine) sa uvođenjem novih udžbenika stranih izdavača (Vlaisavljević 2006). Sa druge strane, generalno tradicionalnije opredeljenje prema gramatici i relativna neopredeljenost Britanaca po pitanju značaja gramatičke terminologije može se posmatrati u svetlu preporoda formalne instrukcije devedesetih godina prošlog veka kao posledice razočaranja u prethodno rasprostranjen komunikativni pristup i činjenice da je posleratno napuštanje lingvističke analize rečenice u maternjem jeziku onemogućilo oslanjanje nastavnika na gramatičko znanje i poznavanje terminologije kod učenika u nastavi stranog jezika (Mitchell 2000). Moguće je, dakle, da stavovi studenata na nivou grupe odražavaju preovlađujuće negativno raspoloženje stručne i šire javnosti prema tradicionalnom mehaničkom fokusiranju na formE i slavljenje komunikativnog pristupa u nastavi L2 u Srbiji, odnosno vraćanje Britanaca sa pretežno komunikativne na bar delimično formalnu jezičku instrukciju.

Najzad, važno je osvrnuti se i na neke od nedostataka predstavljenog istraživanja. S obzirom na relativno mali uzorak, treba biti obazriv kada

je generalizacija rezultata koji se odnose na dva kulturna konteksta u pitanju. Zbog gotovo potpune anonimnosti anketiranja dalje praćenje studenata-nastavnika je onemogućeno, a samim tim i provera iskazanih stavova i utvrđivanje stepena u kome će se oni odražavati na ponašanje budućih nastavnika u učionici. Prilikom analize podataka, ustanovljeno je i da neke od tema koje su aktuelne u stručnoj literaturi iz ove oblasti i koje bi doprinele preciznijem utvrđivanju preferiranog modela gramatičke instrukcije, nisu zastupljene u upitniku. Ovo se pre svega odnosi na stavove prema induktivnoj/deduktivnoj nastavi gramatike, na upoznatost studenata nastavnika sa tehnikama koje podstiču učenike da uoče vezu između značenja i forme prilikom razumevanja inputa (npr. instrukcija o procesiranju), kao i na njihovo mišljenje o pogodnom trenutku gramatičke intervencije (pre komunikacije ili rada na drugim jezičkim veštinama, što ukazuje na model fokusiranja na formE ili istovremeno bavljenje formom i značenjem u komunikaciji koje je u skladu sa fokusiranjem na formU).

Lista referenci:

- Allen, L. Q. (2002). Teachers' Pedagogical Beliefs and the Standards for Foreign Language Learning. In: *Foreign Language Annals* 35(5): 518-529.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. London: Continuum.
- Borg, S. & A. Burns (2008). Integrating Grammar in Adult TESOL Classrooms. In: *Applied Linguistics* 29(3): 456-482.
- Burgess, J. & S. Etherington (2002). Focus on Grammatical Form: Explicit or Implicit? In: *System* 30: 433-458.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. In: *Handbook of Educational Psychology* (D. C. Berliner and R. C. Calfee, eds.), New York: Macmillan, 709-725.
- Day, E. M. and S. M. Shapson (1991). Integrating Formal and Functional Approaches to Language Teaching in French Immersion: An Experimental Study. In: *Language Learning* 41(1): 25-58.
- Doughty, C. (1991). Second Language Instruction Does Make a Difference: Evidence from an Empirical Study of SL Relativization. In: *Studies in Second Language Acquisition* 13: 431-469.

- Doughty, C. & J. Williams, (Eds.) (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. In: *TESOL Quarterly* 40(1): 83-107.
- Fotos, S. (1994). Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use through Grammar Consciousness-Raising Tasks. In: *TESOL Quarterly* 28(2): 323-351.
- Gass, S. and L. Selinker (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York: Routledge.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow. Essex: Longman.
- Horwitz, E. K. (1999). Cultural and Situational Influences on Foreign Language Learners' Beliefs about Language Learning: a Review of BALLI Studies. In: *System* 27: 557-576.
- Karavas-Doukas, E. (1996). Using Attitude Scales to Investigate Teachers' Attitudes to the Communicative Approach. In: *ELT Journal* 50(3): 187-198.
- Kennedy, J. (1991). Perspectives on Cultural and Individual Determinants of Teaching Style. *RELC Journal* 22(2): 61-78.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, New York: Pergamon Press.
- Lightbown, P. M. & N. Spada (1990). Focus-on-Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching. *Studies in Second Language Acquisition* 12: 429-448.
- Long, M. H. (1983). Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research. *TESOL Quarterly* 17(3): 359-382.
- Long, M. H. and P. Robinson (1998). Focus on form: theory, research and practice. In: *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (C. Doughty and J. Williams, eds.), Cambridge: CUP, 15-41.
- MacDonald, M., R. Badger and G. White (2001). Changing Values: What Use are Theories of Language Learning and Teaching? In: *Teaching and Teacher Education* 17: 949-963.

- McCargar, D. F. (1993). Teacher and Student Role Expectations: Cross-Cultural Differences and Implications. In: *The Modern Language Journal* 77(2): 192-207.
- Mitchell, R. (2000). Applied Linguistics and Evidence-based Classroom Practice: The Case of Foreign Language Grammar Pedagogy. In: *Applied Linguistics* 21(3): 281-303.
- Norris, J. M. and L. Ortega (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning* 50(3): 417-528.
- Pienemann, M. (1984). Psychological Constraints on the Teachability of Languages. *Studies in Second Language Acquisition* 6(2): 186-214.
- Schulz, R. A. (2001). Cultural Differences in Student and Teacher Perceptions Concerning the Role of Grammar Instruction and Corrective Feedback: USA-Colombia. In: *The Modern Language Journal* 85: 244-258.
- Shavelson, R. J. & P. Stern (1981). Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgements, Decisions, and Behavior. *Review of Educational Research* 51(4): 455-498.
- Spada, N. (1997). Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research. In: *Language Teaching* 30: 73-87.
- Vlasisavljević, A. (2006). Future Trends in ELT and their Applicability to the Serbian National Curriculum. In: *Reading Across Borders: Papers in Language and Literary Studies* (M. Knežević and A. Nikčević-Batrićević, eds.), Nikšić: Filozofski fakultet, 235-243.

Apendiks

Questionnaire

1. Explicit discussion of grammar rules is essential for eventual mastery of a foreign language.
2. The separation of work with a grammar focus from the rest of the language syllabus is useful for students.
3. It is more important to practise a foreign language in real-life situations (e.g. role-plays, ask and answer questions) than to study and practise grammatical patterns.
4. Teachers should frequently use materials that expose students to those language structures which they haven't been previously taught.
5. Students need a conscious knowledge of grammar in order to improve their language.
6. The use of grammatical terminology in the foreign language classroom does not contribute to the students' communicative ability.
7. Grammatical correctness is the most important criterion by which language performance should be judged.
8. Separate treatment of grammar fails to produce language knowledge which students can use in natural communication and therefore has no place in language teaching.
9. Grammar should be taught nly as a means to an end and not as an end in itself.
10. Participating in real-life tasks with language is the best way for students to develop their grammatical knowledge.
11. Teachers should present grammatical rules one at a time, and learners should practise examples of each before going on to another.
12. Students' communicative ability improves most quickly if they study and practise the grammar of the language.
13. Knowledge about linguistic devices and grammatical terms is essential to any classroom work with language.
14. Student use of language does not involve conscious knowledge of the grammatical system and how it works.

Ana Vlasisavljević

**GRAMMAR INSTRUCTION IN L2 TEACHING:
THE THEORY AND THE BELIEFS OF SERBIAN AND BRITISH
STUDENT-TEACHERS**

Summary

The paper investigates the relationship between the theory and the beliefs of Serbian and British student-teachers about grammar instruction in L2 teaching. A survey which included responses from 40 Serbian and 28 British subjects was used to determine in what way prospective FL teachers' personal theories fit into the existing theoretical models of grammar integration into L2 teaching. The results point to the relatively more traditional orientation of the British cohort for which tentative explanations are provided by the author.

Danka Sinadinović
Institut za strane jezike

KONTEKSTUALNO UČENJE LEKSIKE

Sažetak

Rad se bavi istraživanjem učenja leksike kroz kontekst, imajući u vidu sve veću zastupljenost tzv. slučajnog naspram ciljanog učenja. Posmatrajući kontekst kao jednu od strategija za učenje jezika, navodi se šta se, kako i koliko uči iz konteksta, kome se ovaj vid učenja preporučuje, kao i do kakvih su rezultata i zaključaka došla dosadašnja istraživanja na ovom polju. Budući da se u našoj sredini engleski jezik uči isključivo kao strani, a ne kao drugi jezik, daje se predlog za dalje istraživanje koje bi doprinelo osvešćivanju nastavnika i obuci učenika kada je ovaj vid učenja leksike u pitanju.

Ključne reči: leksika, jezički kontekst, situacioni kontekst, strategija, pogađanje reči, pokazatelji, *nonsense* reči, slučajno učenje, broj ponavljanja.

1. Uvod

Proučavanje procesa usvajanja L2 je do skora imalo težište isključivo u gramatici, pre svega zbog nekih metoda koji su u određenim periodima bili dominantni u nastavi jezika. Na primer, audiolingvalni metod je leksiku u potpunosti zanemarivao smatrajući da će ona doći sama po sebi nakon što gramatičke strukture budu dovedene do savršenstva (Nunan, 1991: 117), te da joj ne treba posvećivati pažnju u nastavi. Nažalost, mnogi nastavnici i neki programi su i dalje rukovođeni ovom idejom (Kramsch, 2000: 5), iako je komunikativni metod u novije vreme uspostavio ravnotežu, pa možda čak i pretegnuo u korist leksike.

U svakom slučaju, možemo reći da je došlo do buđenja svesti po pitanju značaja leksike za učenje i usvajanje jezika uopšte, a primenjeni lingvisti i metodičari pridaju sve veći značaj kontekstu, koji se čini neodvojiv od same leksike.

Ovaj rad će se najpre pozabaviti nekim osnovnim pitanjima vezanim za leksiku i njeno učenje, da bismo se potom usredsredili i na pojam konteksta i njegov značaj za pomenutu oblast. Sledi razmatranje različitih

mogućnosti za učenje leksike kroz kontekst, sa teorijske i praktične strane, a potom i pregled rezultata odabranih studija iz ove oblasti, uz navođenje svih prednosti i mana ovakvog načina učenja leksike. Najzad, pokušaćemo da damo i predlog za neka dalja istraživanja, uz osvrt na pojedina otvorena pitanja i njihove implikacije u praksi učenja leksike.

2. Leksika – šta se i kako uči

Dugo se smatralo da leksika zaslužuje podređen položaj u odnosu na gramatiku, jer je lakša i svi je pre ili kasnije savladamo (Nunan, 1991: 118). Međutim, ako je stvarno tako, kako onda objasniti jednu pojavu kojoj svedoči višegodišnje nastavno iskustvo autora ovih redova - zašto učenici L2 u jednom trenutku, posle određenog nivoa, prestanu da usvajaju novu leksiku i da je dodaju već postojećoj, iako su do tada napredovali bez većih problema? Da li odgovor leži u činjenici da su se zasitili konstantnog učenja, jesu li možda, sasvim subjektivno, zadovoljni leksikom kojom već raspolažu ili je pak problem u tome što jednostavno više ne mogu da pamte? Pomenuti kritični nivo je gotovo po pravilu nivo B1+, a upravo bi na tom nivou, ako je verovati zagovornicima gramatičkog usavršavanja, trebalo da dođe do spontanog procvata leksike i njenog bržeg i lakšeg usvajanja. Kako prevazići ovaj problem?

Da bismo dobili odgovor na ovo pitanje, kao i na mnoga druga, moramo se najpre ukratko osvrnuti na osnovne osobenosti učenja leksike nekog jezika.

2.1. Koliko reči moramo znati

Kako bismo uspešno komunicirali na nekom jeziku, potrebno je da vladamo određenim brojem reči. Pošto odrastao izvorni govornik nekog jezika vlada brojkom od 10.000 do čak 150.000 reči, u zavisnosti od godina i nivoa obrazovanja (Richards, 1991: 176), to bi značilo da učenik L2 treba da uči barem po 1.000 reči godišnje ne bi li nekako dostigao te brojke (Laufer, 1998: 255). Lingvisti se slažu u oceni da je to gotovo nemoguće, iz više razloga, ali se razilaze po pitanju tačnog broja reči koji se smatra neophodnim. Preporučeni obim leksike u literaturi se kreće od 1.200 (Nunan, 1991: 118), preko 2.000 (Nation, 2001: 15) do 3.000 i 5.000 (Thornbury, 2002: 148; Read, 2004: 150), pa čak i čitavih 10.000 kada je

reč o univerzitetskim studentima (Hazenberg i Hulstijn, 1996: 145). U svim navedenim slučajevima se radi o porodicama reči, a ne o pojedinačnim rečima, što zapravo umnogome povećava njihov realan broj.

Ma za koju brojku se odlučili, moramo imati na umu činjenicu da se jedna reč smatra naučenom i usvojenom tek kada smo u stanju da je samostalno upotrebimo, kako u kontekstu, tako i izvan njega (Lightbown i Spada, 1997). Osim toga, nemaju sve reči isti status. Naime, neke od njih su izrazito frekventne, što znači da su nam samim tim najpotrebnije u svakodnevnoj komunikaciji, ali i najdostupnije, dok su slabo frekventne reči one koje nam zadaju najviše problema pri učenju, pre svega zbog toga što retko imamo priliku da na njih naiđemo (Nation, 2001: 13-19). Ako tome dodamo i određeni procenat akademskih i stručnih reči koje su nam neophodne u pojedinim prilikama, jasno nam je da je pitanje minimalnog broja reči izuzetno složeno.

2.2. Kako učimo reči

Otkako je Hauard Gardner izdvojio sedam tipova inteligencije (Brown, 1987: 73), mnogo je jasnije zašto se pojedinci toliko razlikuju po pitanju usvajanja jezika uopšte, ali i same leksike. Dok je jednima dovoljno da samo čuju neku reč kako bi je usvojili, drugima je tu istu reč potrebno vizuelno predstaviti ili je putem asocijacija povezati sa nečim dovoljno upečatljivim.

Sa psihološke tačke gledišta, postoje tri osnovna procesa uz pomoć kojih dolazi do pamćenja leksike. Naime, da bismo uopšte poželili da naučimo neku reč, moramo prvo da je primetimo, potom da na nju naiđemo još neki put i da je pri tome ponovo prepoznamo, da bismo je najzad i upotrebili na kreativan način, samostalno i drugačije nego što je bila upotrebljena pri našim ranijim susretima sa njom (Nation, 1991: 63-72).

3. Značenje i značaj konteksta

Pri pokušaju da se učenje leksike što više usavrši i da što veći procenat leksike ostane u dugoročnoj memoriji, upotreba konteksta se nametnula kao gotovo nadmoćno rešenje. Međutim, moramo najpre razjasniti šta se krije iza ovog naizgled jednostavnog i jasnog, a ustvari veoma složenog pojma.

3.1. Višeznačnost termina

U literaturi se pojam *kontekst* koristi na više različitih načina i čini se da nigde nema samo jedno, jasno definisano, značenje. Jednom veoma grubom podelom mogli bismo odvojiti jezički kontekst od nejezičkog, tj. lingvistički od situacionog. Međutim, dok je ovaj prvi preuzak i nekako nas više asocira na analizu jezika nego na jezik sam po sebi, dotle je ovaj drugi preširok i dosta rasplinut (Bugarski, 1986: 166). Kako bismo malo jasnije odredili granice i jednog i drugog, možemo reći da se pod tzv. jezičkim kontekstom obično podrazumeva njegovo svakodnevno značenje, tj. odnos koji određena posmatrana jedinica ima sa drugim jedinicama u svojoj bližoj okolini, u rečenici ili tekstu (Kristal, 1996: 177). Ukoliko, pak govorimo o značenju koje bi jezički kontekst mogao da pokriva u oblasti primenjene lingvistike i nastave jezika, možemo reći da on obuhvata jedan širok dijapazon mogućnosti – od pisanog teksta, preko učešća u razgovoru i slušanja priča, pa sve do praćenja filmova ili televizijskog programa (Nation, 1991: 232-262). Kada je, pak, reč o situacionom kontekstu, on pre svega podrazumeva neposrednu situaciju u kojoj dolazi do upotrebe jezika (Bugarski, 1986: 167), ali isto tako je gotovo neodvojiv od jednog šireg kulturnog konteksta, koji obuhvata ustanovljeno znanje cele zajednice, metafore koje pripadaju određenom društvu, kao i kolektivno pamćenje toga društva (Kramsch, 2000: 36).

Iako su sva brojna „lica” konteksta kao pojma neodvojiva jedno od drugog i stalno se prepliću, za potrebe ovoga rada i posmatranja učenja leksike oslanjaćemo se pre svega na jezički kontekst, jer je on ujedno i najdostupniji učenicima u sredini koja je uglavnom jednojezična i gde se L2 uči kao strani, a ne kao drugi jezik.

3.2. Kontekst kao strategija za učenje leksike

Autori se mahom slažu u oceni da kada je reč o učenju leksike kontekst treba posmatrati kao strategiju za njeno uspešnije i produktivnije učenje (Nation, 1991: 232). Kompenzacione strategije, podgrupa direktnih strategija, smatraju se najefikasnijim, a pogađanje reči iz konteksta je najistaknutija među njima (Oxford, 1990: 47). Koliko god dobro vladali leksikom nekog jezika, uvek nam se može desiti da naiđemo na neku reč koju ne znamo i zato je veština pogađanja značenja reči iz konteksta toliko važna (Thornbury, 2002).

Isticanje važnosti konteksta stavlja u drugi plan učenje dekontekstualizovanih spiskova reči, što je dugo vremena smatrano najboljim načinom učenja (Nunan, 1991: 121). Međutim, mišljenja se razilaze kada je reč o tome kada bi trebalo koristiti kontekst kao strategiju i za koga je to preporučljivo. Naime, dok jedni smatraju da se strategija može primenjivati na svim nivoima znanja, pa i onim najranijim (Oxford, 1990: 48), neki se kategorično zalažu za njegovu upotrebu tek od srednjeg nivoa, smatrajući da početnicima više odgovara učenje izolovanih reči (Ellis, 1997: 551), dok neki, pak, smatraju da to nije ništa drugo do malo izmenjena veština koju i inače koristimo u svom svakodnevnom životu, pri čitanju i slušanju različitih materijala (Thornbury, 2002: 148).

U okvirima jezičke učionice, učenje leksike kroz kontekst ili iz konteksta najčešće podrazumeva učenje iz teksta predviđenog za čitanje ili slušanje (Nation, 1991: 232-262), iako podjednako dobar kontekst može stvoriti i sam nastavnik svojim pitanjima na koja učenik treba da odgovori na određeni način ili diskusijom u kojoj će učenici uzeti učešća (Laufer, 1998: 257). Nekada, čak, i jedna jedina reč može predstavljati kontekst, kao kada učimo jezik koji pripada istoj porodici kao i naš maternji, pa samim tim iz date reči pokušavamo da pogodimo značenje (Gairns i Redman, 2001: 83).

Izvan učionice kontekst je uslovljen pre svega tehnološkom osvešćenošću učenika, jer se izloženost jeziku obično svodi na gledanje određenih televizijskih programa ili upotrebu interneta, kao i na, među novijim generacijama sve manje popularno, čitanje knjiga i štampe na jeziku cilja. Kada je u pitanju praćenje televizijskog programa na ciljnom jeziku, treba imati na umu da je televizijski diskurs vrlo specifičan, jer se odlikuje hiperboličnošću i senzacionalizmom, komercijalan je i podrazumeva čestu upotrebu klišeja, a osim toga govori se veoma brzo (Kramsch, 2000: 190). Zbog svega ovoga, možemo reći da se u slučaju televizije i filma lingvistički kontekst prepliće sa situacionim, a naročito sa kulturnim, pa je uglavnom potrebno poznavati datu kulturu da bi se mogao pratiti. Kada je u pitanju upotreba interneta i računara uopšte, mogućnosti su brojne, pre svega zbog toga što se i omogućava korišćenje multimedijalnih sadržaja, poput interaktivnih priča i dokumentaraca (Kramsch, 2000: 198), a u slučaju mlađe populacije čak i kompjuterskih igara (Nunan, 1991: 122).

4. Učenje leksike i jezički kontekst

Uprkos brojnim navedenim mogućnostima, upotreba konteksta u nastavi jezika, u jednoj prosečnoj sredini, uglavnom se ograničava na tekst koji se čita ili sluša, pre svega zbog toga što je takav materijal najmanje zahtevan za korišćenje, ali i zato što može da se kontroliše i varira po težini, te prilagođava različitim nivoima znanja. Upravo je to razlog što se većina lingvista u svojim teorijskim razmatranjima i istraživanjima obično poziva na ovu vrstu konteksta kao materijala za učenje leksike.

4.1. Ciljano učenje naspram slučajnog učenja

Tip učenja kome se sve više posvećuje pažnja, naročito u svetlu sve bržeg načina života i nedostatka vremena, jeste tzv. slučajno učenje, koje je suprotstavljeno klasičnom ili ciljanom učenju. Pod slučajnim učenjem se podrazumeva da učenik nenamerno dolazi u posed novih reči, tj. da nije svestan kada i kako je uspeo da usvoji željenu reč, a ipak može da je prepozna kada na nju naiđe (što se smatra receptivnim znanjem), a neretko i da je samostalno upotrebi (što predstavlja produktivno znanje). Slučajno učenje zapravo uvek podrazumeva učenje kroz kontekst, i to ponajpre iz teksta za čitanje ili slušanje (Nation, 2001: 232). Mnogi autori naglašavaju da se radi o kumulativnom procesu koji se odvija veoma postupno, tako da se i sasvim mali napredak mora smatrati učenjem (Webb, 2007: 47). Međutim, pošto su neka istraživanja pokazala da izvorni govornik ima svega 10% šanse da jednu reč zapamti i nauči nakon što ju je samo jednom susreo u kontekstu, to onda znači da će učenicima L2 biti neophodno mnogo više susreta sa tom rečju (Hunt i Beglar, 2002: 259). Dakle, slučajno učenje ne znači da nećemo morati da uložimo vreme kako bi do učenja došlo, ali svakako znači da će se odigrati mnogo spontanije nego u slučaju ciljanog učenja i uz mnogo veće mentalno angažovanje samog učenika.

4.2. Šta se, kako i koliko uči iz konteksta

Nekoga ko je odlučio da nauči određeni jezik uglavnom je veoma teško uveriti da ne treba da zna baš svaku reč na koju naiđe (Nunan, 1991: 119). Učenici L2 obično nemaju dovoljno samopouzdanja da bi se pri učenju oslonili isključivo na kontekst, pa ga stoga najčešće

izbegavaju smatrajući ga zastrašujućim (Thornbury, 2002: 148). Zbog toga treba biti veoma obazriv pri upotrebi konteksta, jer iako gotovo sve može predstavljati kontekst, ne može sve biti dovoljno dobar kontekst za određeni nivo znanja.

Šta je zapravo to što možemo naučiti iz konteksta kada je leksika u pitanju? Da li učimo samo oblik i značenje reči ili i nešto više? Upravo ta isključiva usredsređenost na oblik može predstavljati najveću opasnost, jer nas može odvesti u pogrešnom pravcu. To se vrlo često dešava učenicima čiji je maternji jezik veoma sličan jeziku koji uče, jer se isuviše oslanjaju na oblik reči koji ih podseća na neku reč iz maternjeg jezika, što zapravo može biti vrlo varljivo (Nation, 2001: 247). Dakle, iz konteksta ne učimo, i ne treba da učimo, samo oblik i sa njim povezano značenje, već treba da obratimo pažnju i na vrstu reči, kolokacije koje ta reč može da obrazuje i različite oblike koje može da ima (Nation, 2001: 240-241).

Kako se leksika uči iz konteksta? Ukoliko se usredsredimo isključivo na jezički kontekst koji se koristi u učionici i to najviše vezano za veštinu čitanja i nešto manje slušanja, literatura nudi čitavo bogatstvo različitih primera i saveta kako da se njegova upotreba dovede do savršenstva.

Pre svega, moramo pretpostaviti da su ispunjeni određeni realni i povoljni uslovi. Naime, da bi učenje kroz kontekst uopšte moglo da se primeni kao strategija, potrebno je da kontekst bude valjano odabran. To, opet, znači da ne sme biti ni pretežak ni suviše lak, preciznije – ne sme sadržati više od 5% nepoznatih reči, koje su ujedno i ciljane reči (Nation, 2001: 233-234). Brojni autori se slažu sa ovom procenom, pa se čak zalažu za još gušći kontekst, smatrajući da će time pogađanje i samo učenje biti mnogo uspešniji. Što se tiče nepoznatih reči, vodi se računa da ih učenici zaista ne poznaju, pa su to uglavnom reči niske frekventnosti (Nation, 2001: 234).

Kako izgleda jedan kontekst koji može poslužiti za učenje leksike? Kao što smo već naglasili, obično se radi o tekstu za čitanje ili slušanje, koji može biti organizovan na različite načine. Najčešće korišćeni tip vežbanja jeste tzv. *close gap* tekst, gde su ciljane reči potpuno izostavljene i potrebno ih je pogoditi i upisati tako da se uklape u dato okruženje. Moguće je i naglasiti željene reči u tekstu, a potom predložiti nekoliko značenja za svaku od njih pri čemu je samo jedno tačno i treba ga pronaći (Nunan,

1991: 123). U novije vreme se sve više eksperimentiše sa korišćenjem nepostojećih (eng. *nonsense*) reči umesto pravih, o čemu ćemo kasnije više govoriti (Webb, 2007; Nunan, 1991: 124; Thornbury, 2002: 149). I nastavnik može biti taj koji će predstavljati kontekst, tako što će učenicima izgovarati različite rečenice u kojima će ciljana reč biti upotrebljena na različite načine, sve dok ne pogode o kojoj reči se radi (Nation, 2001). Dosta se koriste i slike, naročito mape, koje obično podrazumevaju nekoliko koraka u pogađanju značenja reči (Gairns i Redman, 2001: 85), a veoma su zgodne jer znatno olakšavaju posao vizuelnom tipu ličnosti i mogu podjednako dobro poslužiti u veštinama čitanja i slušanja.

Iz ugla strategije, pogađanje reči iz konteksta, a samim tim i njihovo učenje, nije moguće bez pravilne upotrebe pokazatelja (eng. *clues*). Naime, postoje različite vrste informacija koje se mogu upotrebiti u svrhu osvetljavanja reči koju ne znamo i želimo da naučimo. S jedne strane, to mogu biti tzv. funkcionalni pokazatelji koji pružaju vremenske, prostorne, klasne i druge informacije, dok sa druge strane to mogu biti i strukturalni pokazatelji, poput slika, dijagrama, znakova interpunkcije i sl. (Nation, 2001: 242-246). Međutim, isto tako je od velike pomoći neko opšte znanje koje posedujemo, ali i ton, govor tela ili intonacija u slučaju konteksta koji je vezan za veštinu slušanja (Oxford, 1990: 92-93). Ne treba zaboraviti ni tzv. medijativne varijable, koje na neki način posreduju između konteksta i učenika, a podrazumevaju gustinu i raznolikost konteksta, zgusnutost nepoznatih reči, kao i poznavanje koncepata i moguću polisemičnost ciljanih reči (Nation, 2001: 242-246).

Kada na raspolaganju imamo jedan jezički kontekst, možemo mu pristupiti na dva različita načina. Ukoliko se odlučimo za induktivnu metodu, to znači da ćemo prvo pokušati da utvrdimo vrstu reči koju želimo da razumemo i naučimo, da bismo potom potražili i neke pokazatelje u neposrednim kolokacijama koje ta reč obrazuje, širi kontekst, diskursne markere (naročito veznike) i oblik reči, da bismo tek nakon svega toga pokušali da pogodimo značenje reči i daljim čitanjem ili slušanjem videli da li je pretpostavka tačna ili upotrebili rečnik kako bi se pretpostavka proverila (Thornbury, 2002: 148-149). Ako, pak, odaberemo deduktivnu metodu, odmah pokušavamo da pogodimo značenje reči, što zatim opravdavamo koristeći se nizom pokazatelja u kontekstu, da bismo najzad

prilagodili prvobitni pogodak ukoliko je to neophodno (Nation, 2001: 259-260). Jasno je da je induktivni metod znatno detaljniji i da se oslanja isključivo na lingvističke pokazatelje, pa je kao takav preporučljiv za ozbiljnije učenike sa solidnim znanjem, dok je deduktivni pogodniji za mlađe učenike, kao i za izuzetno dobre učenike koji umeju iz pokazatelja da izvuku maksimum (Nation, 2001: 260).

Ukoliko se učenje kroz kontekst odvija u učionici, dakle uz nadzor nastavnika, moguće je poboljšati učenje time što će nastavnik motivisati svoje učenike i skrenuti im pažnju na kontekst. To je moguće učiniti nizom aktivnosti, koje uglavnom prethode samom pogađanju iz konteksta, a koje podrazumevaju obeležavanje željene reči, prethodno testiranje ili pak neka dodatna vežbanja kako bismo ih motivisali da reč zapamte (Nation, 2001: 252).

Najzad, koliko leksike se zapravo može naučiti iz konteksta? Nažalost, pojedine studije koje su pokušale da daju odgovor na ovo pitanje nisu pokazale baš sjajne rezultate. Čak i pod savršenim uslovima i testiranjem izvornih govornika umesto učenika L2, broj naučenih novih reči nikada nije prešao 15%, uprkos više ponavljanja reči u kontekstu, pažljivo osmišljenih testova i prethodnog skretanja pažnje uz pomoć instrukcija (Nation, 2001: 236-240). Međutim, nije sve tako obeshrabrujuće ukoliko uzmemo u obzir činjenicu da testovi obično računaju samo potpuno naučene reči, zanemarujući potrebu da se učenje posmatra kao kumulativan proces.

4.3. Da li svi to mogu?

Već smo videli da različiti autori imaju različita mišljenja po pitanju toga ko može učiti iz konteksta, kada i u kojoj meri. Sasvim je jasno da ne mogu svi učenici imati podjednake rezultate kada je u pitanju učenje leksike iz konteksta, a kako studije pokazuju, razlozi za to su višestruki.

Pre svega, pojedini učenici imaju odbojnost prema upotrebi strategija uopšte (Ellis, 1997: 553), pa samim tim i prema upotrebi konteksta u svrhu učenja. To su tzv. pasivni korisnici strategija koji se čvrsto drže „dobrog starog” bubanja reči sa linearnog spiska, dok su njima direktno suprotstavljeni tzv. čitači i aktivni korisnici strategija, koji se u velikoj meri oslanjaju na kontekst i postižu odlične rezultate (Nation: 2001: 225-226).

Osim toga, različiti učenici različito pristupaju samoj veštini pogađanja iz konteksta, gde je zapažen veći uspeh verbalno sposobnijih ličnosti (Nation, 2001: 248). Oni manje uspešni često imaju potpuno pogrešan pristup, jer žure sa pogađanjem potpuno zanemarujući pokazatelje ili, čak, pokušavaju da izvrnu kontekst i prilagode ga svome pogrešno pogođenom značenju umesto obratno (Nation, 2001: 247-250). Sa druge strane, dobri učenici neretko bivaju zavedeni oblikom reči, pokušavajući da skrate postupak pogađanja, te im se na putu do tačnog značenja ispreči maternji jezik i tzv. lažni prijatelji (eng. *false friends*).

Dalje, moramo se zapitati da li su svi učenici dovoljno dobri u veštini čitanja ili slušanja, jer će od toga umnogome zavisiti koliko će moći da izvuku iz konteksta. Jedna zanimljiva studija koja je poredila decu iz tri različite klase u Americi, pokazala je da su pristup veštini čitanja u ranoj mladosti, obuka i vežba koju su deca dobila, pre svega od roditelja, direktno uticali na njihovu kasniju mogućnost upotrebe konteksta u svrhu učenja leksike (Kramsch, 2000: 126-128).

Najzad, treba biti oprezan pri izvođenju zaključaka kada je reč o tome kako i koliko učenici koriste kontekst i šta se tom prilikom dešava u njihovoj glavi, jer su to podaci koje dobijamo gotovo isključivo kvalitativnim metodom, pre svega upotrebom upitnika ili intervjuja, što može dati nesigurne rezultate (Nation, 2001: 222-223).

5. Dosadašnja istraživanja – prednosti i mane učenja leksike kroz kontekst

Još sredinom 20. veka zabeleženi su prvi pokušaji da se odgovori na pojedina pitanja vezana za učenje kroz kontekst, a broj studija u tu svrhu vidno se uvećao tokom 80-ih i 90-ih godina. Većina studija je pokušavala da prati ispitanike duži vremenski period tokom koga bi bili izloženi učenju leksike kroz određenu vrstu konteksta (mahom pisanog) i bili testirani na kraju ili nekoliko puta tokom eksperimenta da bi se videlo koliko novih reči su uspeali da smeste u svoju dugoročnu memoriju, receptivno ili produktivno.

Primetno je da je veoma veliki broj različitih studija pokazao da postoje bitne razlike između boljih i lošijih učenika, pre svega po samom

načinu korišćenja konteksta, a onda i po rezultatima. Zaključak je da, osim što poseduju bolje znanje jezika i samim tim bolje koriste pokazatelje, oni takođe imaju naviku da dosta koriste rečnik, kako bi proverili da li su neku reč dobro razumeli iz konteksta (Nation, 2001: 241).

Bilo je i dosta studija koje su se bavile određenim tipovima konteksta, pokušavajući da dokažu zašto su bolji ili lošiji od ostalih. Naravno, po broju prednjače studije koje su se bavile pisanim tekstom, od kojih su mnoge dokazale da se više uči čitanjem nego slušanjem, dok se neka novija istraživanja najviše bave efektom televizijskog konteksta ili, pak, multimedijalnog (Nation, 2001: 247; Nunan, 1991: 122).

Iako su sve navedene studije došle do manje ili više pozitivnih rezultata koji govore u prilog učenju leksike kroz kontekst, ima i dosta negativnih ili u najmanju ruku skeptičnih. Na primer, Kelly je tvrdio da se pogađanjem iz konteksta zapravo veoma malo uči, jer ne uspeva da skrene direktnu pažnju na oblik i značenje reči (Hunt i Beglar, 2002: 262), dok neki smatraju da ovaj vid učenja jednostavno nije svaki put uspešan, pošto se radi o slučajnom učenju, a i mnogo toga zavisi od pokazatelja koji ne moraju uvek biti savršeni (Nation, 2001: 232-262). Neki autori se, poput Lauferove, nalaze negde na sredini, smatrajući da učenici uopšte ne treba da se bave pogađanjem iz konteksta sve dok nemaju dovoljno bogatu leksiku da to podrži (Nation, 2001: 246). Pojedini kritičari su se bavili isključivo manjkavošću same strategije, upozoravajući da ne treba koristiti specijalizovane tekstove niti menjati reči nepostojećim zbog toga što se time gubi tačna slika, dok neki autori za loš procenat naučenih reči u svim studijama najviše krive kombinaciju veoma frekventnih i slabo frekventnih reči koje su učenici unapred u stanju da prepoznaju (Nation, 2001: 234).

Sve pomenute studije su svakako u nekoj meri doprinele rasvetljavanju određenih pitanja, ali nijedna nije uzimala u obzir više aspekata jedne reči koju treba naučiti, budući da su usredsređene isključivo na oblik i značenje. Zbog toga je Webbova studija veoma značajna i, iako i sama unekoliko manjkava, napravila je značajan iskorak po tom pitanju. Webb je pokušao da odgovori na pitanje koliko je ponavljanja potrebno da bi se neka reč naučila iz konteksta, jer su sve prethodne studije podrazumevale da je potrebno više od jednog susreta sa rečju, a nijedna nije uspeła da odredi koliko (Webb, 2007: 46-65).

U ovoj studiji ispitanici su bili japanski studenti podeljeni u četiri eksperimentalne grupe i jednu kontrolnu. Svaka eksperimentalna grupa je imala zadatak da pročita određeni broj stranica sa različitim brojem ponavljanja izabranih reči u kontekstu (jedan, tri, sedam i deset), dok kontrolna grupa nije radila ništa i reči nije nikada videla, s obzirom da su ionako bile izabrane nepostojeće reči umesto pravih. Ciljane reči su bile šest imenica i četiri glagola, a sve vreme su korišćeni kratki konteksti, ne duži od dve rečenice. Uvek bi prvo išao najlakši kontekst, sa najviše informacija, pa onda sve teži. Testovi su bili veoma precizno osmišljeni i merili su različite aspekte leksike, kao i receptivno i produktivno znanje (Webb, 2007: 46-65).

Rezultati ove studije su pokazali napredak u svim aspektima leksike sa većim brojem ponavljanja i izrazitu razliku između jednog i, recimo, sedam ponavljanja. Međutim, uprkos velikoj preciznosti istraživanja, pitanje o minimalnom broju ponavljanja potrebnih za učenje reči nije dobilo odgovor. Dakle, jasno je da je dobro ukoliko postoji više susreta sa rečju, ali ne i koliko njih bi bilo idealno ili neophodno. Ono što se ovde takođe nameće kao mali problem jeste insistiranje na nepostojećim rečima. One mogu uspešno zameniti prave reči na papiru, ali šta ako dodatno zbunjuju učenike? Neki lični utisak o takvim rečima je da često ne liče na engleske reči (ukoliko uzmemo da je dati L2 engleski), a često ih je teško i izgovoriti, pa bi to moglo dodatno da frustrira učenika i da utiče na njegovu performansu. Dalje, uslovi učenja u ovoj studiji se svakako ne podudaraju sa stvarnim uslovima, pre svega zbog toga što nijedan kontekst ne može biti tako savršen kao ovaj koji je Webb osmislio za potrebe studije.

5.1. Otvorena pitanja

Ovo nas dovodi do drugih otvorenih pitanja u ovoj oblasti koja tek treba da dobiju konačan odgovor. Pored činjenice da nije utvrđeno koliko je tačno susreta sa rečju potrebno da bi se ona naučila iz konteksta, takođe još uvek nije sasvim jasno zašto postoje tolike razlike među rezultatima različitih studija koje su pokušavale da odgovore na ista pitanja. Da li su u pitanju uslovi koji su postavljeni na različite načine ili, pak, testovi nisu bili dovoljno osetljivi na fine nijanse u učenju koje podrazumeva jedan kumulativan proces?

Još jedno nedovoljno razrađeno pitanje tiče se idealne težine konteksta. Naime, iako se smatra da kontekst ne sme biti isuviše predvidiv kao ni previše težak, ipak nije utvrđeno koji stepen težine bi bio idealan da pruži dovoljno izazova učenicima i navede ih da upotrebe tzv. *bottom-up* način interpretacije konteksta (Nation, 2001: 237-239), a da ih pritom ne opteretiti previše.

Najzad, postavlja se pitanje da li je i koliko je slučajno učenje kroz kontekst uspješnije od eksplicitnog učenja i na kom bi tačno nivou trebalo početi sa njegovom primenom, kao i najvažnije od svih – kako povećati broj reči koje učenici L2 nauče iz konteksta, kako bi barem mogli da se izjednače sa izvornim govornicima po tom pitanju?

5.2. Potreba i mogućnosti daljeg istraživanja

Sva ova otvorena pitanja znače potrebu za daljim istraživanjima koja bi učenje leksike kroz kontekst uzdigla na viši nivo u okviru nastave jezika. Uzimajući u obzir dosadašnje rezultate, možemo dati predloge za njihovu nadgradnju i eventualno izvođenje novih zaključaka, naročito u našoj sredini gde se L2 uči kao strani jezik, pri čemu je učenje podstaknuto pre svega instrukcionim tipom motivacije.

Pre svega, trebalo bi proveriti koliko sami nastavnici veruju učenju kroz kontekst i da li su spremni da svoje učenike obuče veštini pogađanja iz konteksta. Nakon što bismo ove odgovore dobili uz pomoć upitnika i intervjua, ali i posmatranjem pojedinih časova, mogli bismo da sprovedemo studiju u kojoj bismo proverili kako upotreba strategija za učenje jezika može da doprinese buđenju učenikove svesti za upotrebu konteksta, a onda i njegovom boljem učenju leksike. Prva eksperimentalna grupa bi mogla da bude sastavljena od učenika sličnih godina, porekla i obrazovanja, koji bi prvo bili aktivno obučavani za upotrebu različitih direktnih i indirektnih strategija na osnovu klasifikacije koju je dala Oxford, da bi potom bili izloženi učenju kroz kontekst uz pomoć pisanog teksta. Druga eksperimentalna grupa bi od samog početka učila leksiku kroz kontekst, ali bez prethodne obuke i ikakvog skretanja pažnje na strategije koje im mogu pomoći pri učenju. Kontrolna grupa ne bi radila ništa od navedenog, već bi joj ciljana leksika bila izložena na tradicionalan način, eksplicitnom nastavom, mahom uz pomoć prevođenja na L1 ili

eventualnom upotrebom sinonima. Konačan test bi trebalo da bude osetljiv na razlike između receptivno i produktivno naučene reči, a pretpostavka je da bi prva eksperimentalna grupa pokazala najbolje rezultate. Ova studija bi pre svega osvestila nastavnike u našoj sredini i ukazala im na značaj angažovanja učenika da koriste sopstvene mentalne kapacitete i da budu svesni onoga što se dešava u njihovoj glavi. Takođe, sasvim je moguće da bi doprinela i rešavanju pitanja, ili više konstatacije, sa početka ovoga rada – ukoliko bi učenici postali svesni mogućnosti korišćenja strategija i to kombinovali sa valjanom upotrebom konteksta, moguće je da bi i nakon spornog nivoa B1+ bili u stanju ne samo da mehanički nadgrađuju svoju leksiku već i da je prirodno koriste.

6. Zaključak

Koje bismo zaključke mogli izvesti o učenju leksike kroz kontekst? Pre svega, imajući u vidu prirodu same leksike, možemo reći da njeno učenje kroz kontekst svakako znači pristup koji u psiholingvističkom smislu mnogo više odgovara načinu na koji ljudski mozak funkcioniše od klasičnog učenja napamet.

Kako bi se izbegle moguće greške i pogrešne pretpostavke, potrebno je imati na umu višeznačnost termina kontekst, a zatim i sva njegova lica kao strategije za učenje leksike. Ono što se svakako vezuje za ovu strategiju jeste slučajno učenje za razliku od klasičnog, ciljanog učenja. Zahvaljujući brojnim istraživanjima, zaključujemo da se leksika može učiti iz konteksta sa vrlo zadovoljavajućim rezultatima, pod uslovom da su ispunjeni neophodni uslovi – valjan odabir konteksta, njegova gustina, odgovarajući pokazatelji, kao i sama upotreba. Međutim, čak i u idealnim uslovima, nismo svi u stanju da na isti način profitiramo od upotrebe konteksta, usled niza faktora, a pre svega zahvaljujući nivou znanja.

Veliki broj istraživanja svakako svedoči o važnosti ovog pitanja, a pozitivni rezultati koji su u većini u odnosu na negativne, ukazuju na to da će budućnost doneti prevlast ovog tipa učenja u odnosu na linearno. Neka buduća istraživanja bi pre svega trebalo da se pozabave traženjem odgovora na pitanje o minimalnom broju ponavljanja neophodnih da bi neka reč bila usvojena, kao i traganjem za idealnim vežbanjima i testovima koji predstavljaju potporu ovom vidu učenja.

Kada je reč o našoj sredini, možemo zaključiti da gotovo svi rezultati iz ove oblasti ovde tek treba da nađu svoju primenu, a da treba početi od osveščivanja nastavnika da bismo probudili svest i kod samih učenika. Zašto bismo u jednom trenutku naišli na zid i prestali da usvajamo i aktivno koristimo novu leksiku odabranog stranog jezika samo zato što možda stari način učenja više ne daje rezultate? Pretpostavljajući da bi obuka za upotrebu strategija u učenju u kombinaciji sa konkretnom upotrebom konteksta u te svrhe dala dobre rezultate, nadamo se da bi sprovođenje jedne dobro osmišljene studije značilo promenu u ovoj sredini.

Lista referenci:

- Brown, D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bugarski, R. (1986). *Lingvistika u primeni*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ellis, R. (1997). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gairns, R. and S. Redman. (2001). *Working With Words: A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hazenberg, S. and J. H. Hulstijn. (1996). "Defining a Minimal Receptive Second Language Vocabulary for Non-Native University Students: An Empirical Investigation". *Applied Linguistics*, vol.17, no.2, 145-163.
- Hunt, A. and D. Beglar. (2002). „Current Research and Practice in Teaching Vocabulary”. *Methodology in Language Teaching, An Anthology of Current Practice*. Eds. Jack Richards and Willy Renandya. Cambridge: Cambridge University Press. 258-265.
- Kramsch, C. (2000). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kristal, D. (1985). *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*. Beograd: Nolit.
- Laufer, B. (1998). „The Development of Passive and Active Vocabulary in a Second Language: Same or Different?” *Applied Linguistics*, vol.19, no. 2, 255-271.
- Lightbown, P. and N. Spada. (1997). *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. Hertfordshire: Prentice Hall Inc.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Hainle & Hainle.
- Read, J. (2004). "Research in Teaching Vocabulary". *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 24, 146-161.
- Richards, J. C. (1991). *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Pearson Education Ltd.
- Webb, S. (2007). "The Effects of Repetition on Vocabulary Knowledge". *Applied Linguistics*, vol. 28, no.1, 46-65.

Danka Sinadinović

LEARNING LEXIS THROUGH CONTEXT

Summary

This paper deals with learning lexis through context, as the so-called random learning is now more popular than explicit learning. Considering context as one of the language learning strategies, it is explained how much can be learned through the context, how and to whom this type of learning is recommended. The results and conclusions from some recent studies are presented as well. Bearing in mind that in this country English is taught only as a foreign language, some further research that could both raise teachers' awareness and train students for learning lexis in this way has been suggested.

Dragica Žugić

Fakultet za strane jezike

Univerzitet Mediteran u Podgorici

STRATEGIJE UČENJA L2 VOKABULARA

Sadržaj

Tema ovog rada su strategije učenja L2 vokabulara kao dio opštih strategija učenja jezika, njihov značaj, opis i podjela na kognitivne, metakognitivne, socijalne i memorijske. Cilj ovog istraživanja je ustanoviti i opisati koje strategije učenja vokabulara studenti I godine engleskog jezika najčešće/najrjeđe koriste. Anketa obuhvata 44 pitanja o strategijama i metodama koje studenti primijenjuju kada uče vokabular drugog jezika. Ovo istraživanje imaće za cilj još i upoznavanje studenata sa brojnim tehnikama koje postoje kada je u pitanju učenje riječi i povećanje njihovog fonda što doprinosi jačanju njihove autonomije u samom procesu učenja jezika.

Ključne riječi: klasifikacija, strategije, komunikativna kompetencija, L2 vokabular, učenje leksike

1. Uvod

1.1. Istraživanja o strategijama u učenju jezika i njihova definicija

Posljednjih deset godina koncept strategija L2 učenja, ističući učenikove vlastite strategijske napore da rukovodi svojim napredovanjem putem posebnih tehnika i procesa i prikazujući kako njegov aktivni doprinos pojačava uspješnost učenja, dobija sve veću pažnju i postaje jedna od najplodnijih oblasti istraživanja u vezi sa učenjem jezika. U početnoj fazi istraživanja strategija naglasak je bio prvenstveno na onim karakteristikama koje neke učenike čine uspješnijim u učenju drugog jezika od drugih učenika. Međutim, rezultati su pokazali da nije u pitanju samo visok nivo jezičkog talenta i motivacija već i učenikovo lično aktivno i kreativno učešće u procesu učenja kroz primjenu individualnih tehnika učenja.

Istraživanja o strategijama učenja bila su inspirisana dvijema usko povezanim disciplinama: kognitivnom psihologijom i usvajanjem drugog jezika. Kako Wenden (1987: 6) navodi, istraživanja o učenikovim strategijama u domenu usvajanja drugog jezika se mogu sagledati kao dio opšte oblasti istraživanja o mentalnim procesima i strukturama koje čine polje kognitivne nauke. Ona je postavila 4 pitanja koja su usmjerila opšta istraživanja o strategijama u učenju:

1. Šta L2 učenici rade da nauče drugi jezik?
2. Kako upravljaju ili samousmjeravaju svoje napore?
3. Šta znaju o aspektima svog L2 procesa učenja?
4. Kako se njihove jezičke vještine mogu poboljšati i razviti?

Međutim, što se tiče istraživanja o strategijama ono je u objema oblastima teklo nezavisno i odvojeno. O'Malley i Chamot (1990:25) su objasnili da je kognitivna psihologija inspirisala istraživanja o strategijama u učenju jer su istraživanja u kognitivnoj psihologiji bila eksperimentalna i orjentisana ka pripremanju učenika da usvoje strategije. Glavno pitanje je bilo zašto postoje pojedinci koji su veoma uspješni u učenju i u početnim analizama kognitivni psiholozi su ustanovili da eksperti imaju posebne načine procesiranja informacija za koje smatraju da se mogu naučiti od drugih.

O'Malley i Chamot (1990:33) su analizirali strategije učenja paralelno sa učenjem jezika kao kompleksne kognitivne vještine, razlikujući tri faze. U kognitivnoj fazi, učenici mogu znati da postoje stvari kao što su strategije učenja ili biti svjesni da ih koriste u različitim zadacima. Druga faza se tiče asocijativnog nivoa kao jednog prelaznog perioda kada učenici počinju da koriste strategije učenja automatski, bez svjesne primjene. Na poslednjoj – autonomnoj etapi učenici automatski koriste i primjenjuju strategije.

Što se tiče oblasti usvajanja L2, istraživači su sprovedi više istraživanja o strategijama učenja nezavisno od kognitivnih psihologa. Ta rana istraživanja o strategijama u ovoj oblasti su bila deskriptivna i u pokušaju da opišu šta to radi „jedan dobar učenik jezika“ Rubin (1975:42) i Stern (1975:306) su došli do zaključka da ono što čini jednog učenika dobrim su upravo strategije koje su kasnije opisali i klasifikovali. Međutim, ta njihova klasifikacija nije bila sistematična zbog toga što se bazirala na intervjuima, opažanjima u učionici i dnevnicima koje su oni kasnije analizirali i kategorizovali na subjektivan način.

Budući da je vrlo malo istraživanja sprovedeno kada su u pitanju strategije učenja, O'Malley i Chamot (1990:7) su shvatili da je vrlo teško odvojiti strategije koje su fundamentalne za učenje, koje su to strategije korisnije od drugih, koje bi se trebale kombinovati sa drugima kako bi se povećala efektivnost učenja i da je neophodno objasniti ulogu strategija učenja u obasti usvajanja L2 i sa empirijske i sa teorijske tačke gledišta, tako da su, imajući na umu potrebe istraživanja, predložili način koji bi pomogao u shvatanju uloge strategijskog procesiranja u usvajanju L2 a to je korišćenje empirijskih podataka od učenika od kojih se traži da opišu šta to oni čine kako bi sebi pomogli da bolje razumiju i nauče drugi jezik.

Kada je u pitanju definicija strategija, Rebeca Oxford (1990: 8) je prva definisala strategije kao specifične akcije koje učenik preduzima kako bi mu učenje bilo lakše, brže, zabavnije, samousmjerenije, efektivnije i lakše prenosivo na nove situacije. U tabeli 1 prikazane su osobine strategija učenja jezika.

Strategije učenja jezika

1. Doprinosе glavnom cilju - komunikativnoj kompetenciji;
2. Omogućavaju učenicima da postanu samousmjereniji;
3. Proširuju ulogu nastavnika;
4. Usmjerene su ka problemu;
5. Posebne akcije koje učenik sam preduzima;
6. Uključuju više aspekata učenika, ne samo kognitivne;
7. Podržavaju učenje i direktno i indirektno;
8. Ne mogu se uvijek opaziti;
9. Često su svjesne;
10. Mogu se naučiti;
11. Fleksibilne su;
12. Pod uticajem su raznih faktora.

Slika 1. Osobine strategija učenja jezika (Oxford, 1990: 9)

1.2. Klasifikacija strategija

Brojni lingvisti su pokušali da razviju jednu klasifikacionu šemu strategija učenja jezika a Oxford (1990: 35) je predložila najdetaljniji sistem od 6 strategija, klasifikovanih kao direktne ili indirektnе. Direktne strategije (tabela 2) mogu biti memorijske, kognitivne i kompenzacione i direktno

su uključene u proces učenja ciljnog jezika. Memorijske strategije pomažu učenicima da zadrže i zapamte informacije, kognitivne omogućavaju učenicima da razumiju i proizvedu novi jezik pomoću mnogih različitih sredstava, dok kompenzacione strategije olakšavaju učenicima da koriste jezik uprkos čestim i velikim prazninama u znanju. Indirektne strategije uključuju metakognitivne, afektivne i socijalne što znači da su strategije ove kategorije indirektno uključene u učenje jezika. Metakognitivne strategije su one koje omogućavaju učenicima da koordiniraju procesom učenja korišćenjem funkcija kao što su koncentrisanje, raspoređivanje, planiranje i procjenjivanje, afektivne strategije pomažu u kontrolisanju emocija, motivacije i stavova dok socijalne učenicima pomažu da uče putem interakcije sa drugima.

<u>STRATEGIJE UČENJA JEZIKA</u>	
<u>Direktne strategije</u>	<u>Indirektne strategije</u>
• Memorijske strategije	• Metakognitivne strategije
• Kognitivne strategije	• Afektivne strategije
• Kompenzacione strategije	• Socijalne strategije

Tabela 2. Klasifikacija strategija (Oxford, 1990: 35)

Na osnovu serije sprovedenih istraživačkih projekata Oxford (1990: 55) je kreirala jedan instrument pod nazivom SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*) ili inventar strategija u učenju jezika kojim se mjere strategije učenja. SILL su koristili mnogi istraživači i vrlo često su ga dopunjavali drugim testovima jer se pokazalo da je koeficijent pouzdanosti vrlo visok.

2. Znanje riječi i vokabulara

Leksika i znanje vokabulara imaju vrlo značajnu ulogu u učenju jezika - ono predstavlja suštinsku komponentu komunikativne kompetencije i vrlo je važno kako u produkciji tako i za razumijevanje stranog jezika.

Ono što je bitno u procesu učenja riječi je shvatanje da riječi nijesu izolovane jedinice jezika već da pripadaju brojnim međusobno povezanim

sistemima i nivoima. Postoji mnogo toga što treba znati o određenoj riječi i mnogi stepeni poznavanja te riječi. Mnogi lingvisti su se bavili problemima učenja riječi stranog jezika i time šta se podrazumijeva pod pojmom riječi. Da li se riječju smatra svaka riječ posebno izgovorena ili napisana, ili ih je potrebno brojati po vrstama, kao leme ili kao dio porodice riječi. Bez obzira kako se ona posmatra, u učenje svake riječi se ulaže posebna energija. Taj „teret učenja“ jedne riječi je količina napora koji je neophodan u njenom učenju. Različite riječi posjeduju različite „terete učenja“ za učenike različitih jezičkih okruženja (Nation, 2001: 58).

Među prvima koji su se bavili pojmom znanja riječi je Richards (1976: 77) koji smatra da znati jednu riječ podrazumijeva znati sledeće:

- frekventnost njene upotrebe, sintaksička i situaciona ograničenja u upotrebi;

- njen osnovni oblik kao i moguće derivacione oblike te riječi;
- mrežu njenih semantičkih obilježja i
- različita značenja u vezi sa tom riječi.

Sa druge strane, najnovije definicije daje Nation (2001: 47) koji smatra da znati jednu riječ podrazumijeva znati njenu formu, značenje i upotrebu kao što je prikazano u tabeli 3.

Forma	govor	R Kako riječ zvuči? P Kako se riječ izgovara?
	pisanje	R Kako riječ izgleda? P kako se riječ piše i speluje?
	elementi riječi	R Koji se elementi riječi mogu prepoznati? P Koji su elementi riječi neophodni da bi se izrazilo značenje?
Značenje	oblik i značenje	R Šta značenje ovog oblika riječi signalizira? P Koji oblik riječi se može upotrijebiti da bi se izrazilo ovo značenje?
	koncept i referenti	R Šta je uključeno u koncept? P Na koje se teme koncept odnosi?
	asocijacije	R Na koje druge riječi nas ta riječ asocira? P Koje druge riječi možemo upotrijebiti umjesto nje?
Upotreba	gramatičke funkcije	R U kojim kontekstima se riječ pojavljuje? P U kojim kontekstima moramo upotrijebiti tu riječ?
	kolokacije	R Koje riječi ili vrste riječi se pojavljuju sa tom riječju? P Koje riječi ili vrste riječi se moraju koristiti sa njom?
	ograničenja u upotrebi (registar, učestalost...)	R Kada, gdje i koliko često bismo mogli očekivati da se susretnemo sa ovom riječju? P Kada, gdje i koliko često možemo koristiti ovu riječ?

R=receptivno znanje, P=produktivno znanje

Slika 3. Šta je sve uključeno u znanju jedne riječi (Nation, 2001: 50)

Leksička kompetencija predstavlja mnogo više od sposobnosti da se definiše određen broj riječi; ona pokriva širok obim znanja koje sa druge strane traži raznovrsne strategije kako bi se steklo to znanje i zato učenici treba da znaju da koriste različite strategije kako bi stekli znanje jezika kojeg žele naučiti.

3. Pregled strategija učenja L2 vokabulara

Strategije učenja vokabulara su relativno nova oblast izučavanja. Brojni lingvisti su se bavili njima i pokušali da ih klasifikuju. Gu i Johnson (1996: 648) su podijelili strategije učenja L2 vokabulara na sledeći način: metakognitivne, kognitivne, memorijske i aktivacione. Metakognitivne strategije se sastoje od strategija selektivne pažnje i samouvođenja, a kognitivne podrazumijevaju strategije pogađanja, vještina korišćenja rječnika i strategije pisanja zabilješki. Memorijske strategije su podijeljene na dvije kategorije: strategije obnavljanja i kodiranja, dok aktivacione strategije uključuju one strategije pomoću kojih učenici stvarno koriste nove riječi u različitim kontekstima.

Među najnovijim klasifikacijama strategija L2 vokabulara ističe se ona koju je Nation (2001: 187) predstavio podijelivši strategije na tri opšte klase: “planiranje”, “izvor” i “proces” od kojih je svaka opet podijeljena na podgrupe ključnih strategija. Ova taksonomija razdvaja različite aspekte znanja vokabulara (tj. šta je sve uključeno u znanje jedne riječi).

Lingvista Schmitt (1997: 112) je predložio svoju taksonomiju strategija učenja vokabulara razlikujući strategije koje učenici koriste u određivanju značenja novih riječi kada se po prvi put sretnu sa njima od onih koje koriste kada utvrđuju značenja kada se sretnu sa tim riječima ponovo. Prvopomenute uključuju determinacione i socijalne strategije, a ove druge socijalne, memorijske, kognitivne i metakognitivne strategije. Socijalne strategije su prisutne u objema kategorijama jer se mogu koristiti u obje svrhe. On je u svojim istraživanjima došao do otkrića da vrlo često dolazi do promjene u upotrebi strategija kada su u pitanju mlađi odnosno stariji učenici - mlađi koriste strategije koje stariji učenici zanemaruju i obratno. Primjetivši ovaj fenomen, Schmitt (1997: 126) je komentarisao da su neke strategije učenja korisnije u određenom životnom periodu od

drugih i da učenici prirodno postaju zreliji u upotrebi različitih strategija.

Sve pomenute klasifikacije su manje-više slične jedna drugoj i svaka od njih predlaže niz široko primjenljivih strategija za učenje vokabulara. A jedan od načina da se ubrza učenje stranog jezika je naučiti učenike kako da uče efikasnije i efektivnije što se može postići upravo putem strategija učenja koje im pomažu da postanu bolji učenici, nezavisniji i samouvjereniji.

4. Cilj, metod i procedura istraživanja

Cilj našeg istraživanja je opisati strategije koje koriste studenti I godine Fakulteta za strane jezike Univerziteta Mediteran u Podgorici, kategorizovati ih sistematski na osnovu empirijskih podataka u vidu klasifikacione šeme i ustanoviti koje su to strategije koje studenti najčešće odnosno najrjeđe koriste u učenju L2 vokabulara.

Što se tiče broja studenata, anketom smo obuhvatili ukupno 93 koji su školske 2009/2010. pohađali I godinu na Fakultetu za strane jezike, smjer: Poslovni engleski jezik. Svi studenti su prilikom upisa polagali prijemni ispit i bili rangirani prema nivou znanja engleskog jezika a njihov ulazni nivo je bio *intermediate* (56% od ukupnog broja upisanih, *upper-intermediate*: 21%, *advanced*: 12%, ostali (*elementary*, *beginner*, *pre-intermediate*): 11%), tako da je istraživanje pokrilo više različitih nivoa znanja jezika. Njihov prosječan broj godina učenja jezika je 9 godina (5 godina u osnovnoj školi i 4 godine u srednjoj), a kada je u pitanju njihov uzrast, u većini slučajeva studenti su imali između 18 i 22 godine.

Materijal u formi upitnika koji smo koristili u anketiranju sa ciljem da izmjerimo frekventnost strategija učenja L2 vokabulara bazirao se na istraživanju koje je sproveo Schmitt 1997. godine u Japanu sa učenicima različitih godišta i znanja, budući da je taksonomija koju on predlaže najbliža našem istraživačkom projektu. Upitnik se sastojao od dva dijela: dio sa osnovnim demografskim informacijama o učesnicima, i dio vezan za strategije koje oni koriste. Sve strategije su podijeljene u 4 kategorije: socijalne, memorijske, kognitivne i metakognitivne. Definicije ovih strategija su preuzete od Schmitt-a (1997) i svaka od njih obuhvata 11 stavki tako da je ukupan broj predloženih strategija 44. Sve nasumično

pomiješane. Pri istraživanju stavovske strukture ispitanika, Schmitt je izabrao šestostepenu skalu koju je prilagodio svom predmetu istraživanja i veličini uzorka. Preuzimajući istu, od naših ispitanika se zahtijevalo da za svaku strategiju koju koriste kada uče vokabular zaokruže jedan od ponuđenih odgovora koji su dati u formi priloga za frekventnost: *nikada, rijetko, povremeno, često, obično i uvijek*. Prije nego su počeli sa popunjavanjem anketnog materijala, ispitanicima je objašnjeno značenje svih šest priloga: *nikada (0%), rijetko (20%), povremeno (40%), često (60%), obično (80%) i uvijek (100%)* kao i razlika u frekvenciji između “često” (niži stepen) i “obično” (viši stepen), pri čemu se ovaj drugopomenuti prilog može koristiti u značenju „uglavnom, gotovo uvijek, po pravilu”.

Odmah na početku anketiranja studenti su popunili prvi dio anketnog materijala sa pitanjima vezanim za demografske podatke. Zatim smo im objasnili sadržaj upitnika. Njihov zadatak je da upišu (samo jedan odgovor) šta tačno rade i koliko često koriste neku strategiju bez obzira na jezičku vještinu i mjesto učenja. Potom su, uz objašnjenje kako da upisuju odgovore, studenti počeli sa popunjavanjem upitnika za koji su imali 20 minuta (za svako pitanje oko 30-tak sekundi, što je Schmitt još u svom pilot istraživanju ocijenio sasvim dovoljnim budući da je upitnik sadržavao svega 44 pitanja).

5.mRezultati istraživanja

Nakon što smo sva anketna pitanja (ukupno 88 jer je petoro studenata boravilo tokom jedne školske godine u Americi pa su njihovi odgovori isključeni zbog direktnog izlaganja uticaju engleskog jezika) obradili i izračunali frekventnost, dobijene rezultate smo analizirali i grupisali u više kategorija. Na osnovu učestalosti korišćenja, napravili smo 6 kategorija u okviru kojih smo rasporedili strategije:

- 1) Najčešće strategije: preko 50 % ispitanika koristi uvijek;
- 2) Najuobičajenije strategije: preko 50% ispitanika koristi obično;
- 3) Često korišćene strategije: preko 50% ispitanika koristi često;
- 4) Povremeno korišćene strategije: preko 50% ispitanika koristi povremeno;
- 5) Rijetko korišćene strategije: preko 50% ispitanika koristi rijetko i

6) Najrijeđe korišćene strategije: preko 50% ispitanika nikada ne koristi.

NAJČEŠĆE STRATEGIJE	<i>nikada</i>	<i>rijetko</i>	<i>povremeno</i>	<i>često</i>	<i>obično</i>	<i>uvijek</i>
9. Slušam pjesme na engleskom jeziku	0%	0%	0%	1%	4%	95%
13. Koristim internet	0%	0%	0%	3%	4%	93%
17. Koristim elektronske rječnike sa multimedijalnim tumačenjem	0%	0%	0%	1%	8%	91%
4. Pitam nastavnika za prevod riječi	0%	1%	3%	3%	11%	82%
3. Gledam TV program (filmove, serije, dokumentarce) na engleskom jeziku	0%	1%	2%	8%	12%	77%
43. Čitam novine i knjige na engleskom jeziku	0%	3%	4%	8%	13%	72%
34. Slušam radio-program na engleskom jeziku	0%	0%	4%	16%	11%	69%
NAJUOBICAJENIJE STRATEGIJE	<i>nikada</i>	<i>rijetko</i>	<i>povremeno</i>	<i>često</i>	<i>obično</i>	<i>uvijek</i>
22. Povezujem novu riječ sa već poznatim riječima	1%	3%	3%	7%	78%	8%
38. Učim riječi koje pišu na komercijalnim proizvodima	0%	0%	1%	2%	74%	23%
2. Dok čitam pogađam značenje riječi na osnovu konteksta	0%	3%	3%	16%	69%	9%
26. Memorišem značenje afiksa i korjena	2%	7%	8%	4%	67%	12%
24. Zapisujem riječi na času	16%	2%	8%	6%	63%	5%
ČESTO KORIŠĆENE STRATEGIJE	<i>nikada</i>	<i>rijetko</i>	<i>povremeno</i>	<i>često</i>	<i>obično</i>	<i>uvijek</i>
1. Sam parafriziram značenje riječi	2%	6%	4%	63%	12%	13%
14. Povezujem riječ sa njenim sinonimom i antonimom	3%	9%	8%	61%	9%	10%
29. Pitam nekoga iz svog neposrednog okruženja za prevod	2%	2%	8%	60%	13%	15%
27. Memorišem vrste riječi	9%	12%	11%	56%	8%	4%

44. Radim sve vježbe vokabulara iz knjige	8%	12%	7%	52%	9%	12%
33. Povezujem riječ sa svojim ličnim iskustvom	0%	0%	1%	2%	74%	23%
POVREMENO KORIŠĆENE STRATEGIJE	<i>nikada</i>	<i>rijetko</i>	<i><u>povremeno</u></i>	<i>često</i>	<i>obično</i>	<i>uvijek</i>
5. Pitam nastavnika da mi parafrazira riječ ili kaže sinonim	2%	6%	64%	13%	8%	7%
36. Koristim dvojezični rječnik	15%	8%	61%	6%	7%	3%
19. Učim riječi u paru sa nekim iz razreda	16%	8%	59%	11%	5%	1%
41. Pitam nastavnika da mi kaže jednu rečenicu gdje je upotrijebljena ta nova riječ	7%	14%	55%	11%	9%	4%
6. Preskočim nove nepoznate riječi	15%	2%	54%	13%	7%	9%
20. Koristim novu riječ u rečenicama	11%	12%	52%	7%	8%	10%
RIJETKO KORIŠĆENE STRATEGIJE	<i>nikada</i>	<i><u>rijetko</u></i>	<i>povremeno</i>	<i>često</i>	<i>obično</i>	<i>uvijek</i>
31. Zapisujem riječi u posebnoj svesci za vokabular	10%	88%	2%	0%	0%	0%
15. Vježbam riječi pomoću vježbanja tipa: u prazna polja upišite...	7%	85%	3%	3%	2%	0%
12. Koristim jednojezični rječnik	8%	80%	4%	6%	1%	1%
30. Grupišem riječi zajedno u okvirima ili kontekstima priče	12%	72%	4%	5%	7%	0%
23. Učim riječi idioma zajedno	10%	67%	4%	8%	4%	7%
11. Učim riječi kroz grupni rad u učionici	4%	61%	11%	12%	7%	5%
37. Riječi vježbam ponavljajući ih usmeno	41%	57%	2%	0%	0%	0%
21. Učim i vježbam značenja u okviru grupe ali izvan učionice	29%	55%	10%	6%	0%	0%
7. Testiram sebe pomoću testova vokabulara	21%	55%	16%	7%	3%	1%
42. Učim riječi iz testova kad padnem na ispitu (<i>learn from failure</i>)	43%	55%	2%	0%	0%	0%

16. Vježbam riječi sa roditeljima, drugovima.	33%	54%	2%	8%	3%	0%
39. Slušam CD sa spiskovima riječi	45%	53%	1%	1%	0%	0%
NAJRJEĐE KORIŠĆENE STRATEGIJE	<i>nikada</i>	<i>rijetko</i>	<i>povremeno</i>	<i>često</i>	<i>obično</i>	<i>uvijek</i>
8. Stavljam naljepnice sa engleskim riječima na predmete i stvari fizičke prirode	100%	0%	0%	0%	0%	0%
35. Koristim „skale“ za gradivne pridjeve	100%	0%	0%	0%	0%	0%
40. Koristim semantičko mapiranje	100%	0%	0%	0%	0%	0%
28. Koristim slikovni rječnik	100%	0%	0%	0%	0%	0%
10. Pitam nastavnika da provjeri tačnost riječi iz moje bilježnice	98%	2%	0%	0%	0%	0%
32. Crtam značenje riječi	97%	2%	1%	0%	0%	0%
18. Riječi vježbam prepisujući ih više puta	96%	3%	1%	0%	0%	0%
25. Koristim rječnik – tezaurus	88%	10%	2%	0%	0%	0%

Tabela 2. Rezultati istraživanja

5.1. Deskriptivna analiza rezultata

Pomoću dobijenih podataka došli smo do zaključka da 16% od ukupnog broja anketiranih studenata I godine uvijek koristi strategije učenja L2 vokabulara, 12% studenata obično koristi strategije, po 13.5% njih koristi često i povremeno, 27% studenata rijetko a 18% nikada ne koristi strategije. Najčešće strategije su: 3, 4, 9, 13, 17, 34 i 43 (ukupno 7). Strategija 9 je najfrekventnija od svih sa spiska. Taj podatak govori da sadašnja generacija studenata svoj vokabular razvija putem slušanja muzike na engleskom jeziku budući da su zbog dostupnosti svih muzičkih sadržaja i žanrova putem Interneta sada izloženiji više nego ikada ranije. Odmah iza ove strategije, slijedi korišćenje interneta sa 93% što potvrđuje činjenica da je internet kao globalni fenomen svakako uticao na bitne promjene u učenju jezika.

Još jedan vrlo važan podatak do kog smo došli je da naši studenti kao jednu od najčešćih strategija koriste strategiju broj 4 (pitam nastavnika za

prevod riječi). U odnosu na Schmitt-ovo (1997) istraživanje gdje je ova strategija sasvim malo korišćena jer se učenici u vrlo brojnim grupama (30-50 učenika), prema njegovom mišljenju, ustručavaju da pitaju nastavnika zbog toga što se boje, stide ili ne žele biti izloženi podsmjehu od strane drugih učenika koji znaju tu riječ, kod naših studenata ova strategija je veoma aktuelna, mada su ipak neki od njih pitali da li se nastavnik odnosi na asistenta/saradnika ili predmetnog profesora jer tu oni prave razliku.

U strategije koje studenti obično koriste spadaju sledeće: 2, 22, 24, 26 i 38 (ukupno 5). Naši studenti (njih 78%) obično svaku novu riječ povezuju sa već poznatim riječima (22), čime olakšavaju njeno pamćenje i što ima veze sa memorisanjem značenja afiksa i korjena (26) jer na taj način obogaćuju svoj leksički fond. Ali kada se radi o memorisanju vrste riječi (27) to nije slučaj jer ovu strategiju koriste često, a ne obično jer se ne snalaze najbolje u prepoznavanju vrste riječi iako je vrlo moguće da znaju cijelu derivacionu paradigmu jedne riječi na pr. *danger, dangerous, dangerously, dangerousness, endanger...* Dalje, ono što je pomalo neobično u odnosu na Schmitt-ovo istraživanje, jeste činjenica da studenti obično (74%) uče riječi koje pišu na komercijalnim proizvodima što je istina jer se danas po cijelom svijetu jede unificirana hrana (*McDonalds, Sneakers, Nestle chocolate...*), puše iste cigarete (*Marlboro, Pall Mall, Eve...*), piju ista pića (*Coca-cola, Fanta, Ice Tea...*), koriste isti kozmetički proizvodi (*Nivea, Dove, Head&Shoulders*) pa smo u tom novonastalom svijetu jednog proizvoda u prilici da sve te riječi brže i lakše usvajamo. Kada se radi o zapisivanju na času (24) studenti (njih 63%) obično zapisuju riječi ali, veoma iznenađujuće, to rade samo studentkinje. Nijedan student-muškarac ne zapisuje riječi na času, ni u svesci ni u knjizi.

U kategoriji često korišćenih strategija spadaju: 1, 14, 27, 29, 33 i 44 (ukupno 6). Moramo napomenuti da su za strategije 1 i 14 studenti ostavili sledeći komentar: “ove strategije smo počeli da koristimo tek od ove godine i to zbog predmeta savremeni engleski jezik I i II jer se na tom ispitu od nas očekuje da damo sinonim, antonim, sami parafriziramo riječ, kolokaciju, idiom...”, što znači da je upotreba ovih strategija uslovljena namjerom da se položi ispit.

Povremeno korišćene strategije su: 5, 6, 19, 20, 36 i 41 (ukupno 6). One pokazuju da studenti povremeno preskaču nepoznate riječi i

koriste novu riječ u rečenici, a ono što se ne slaže sa Schmitt-ovim (1997) rezultatima jesu socijalne strategije koje se tiču postavljanja pitanja nastavniku (5 i 41). U slučaju učenika iz Japana, podaci su pokazali da su ove strategije među najrjeđim koje oni koriste, dok, sa druge strane, naši studenti ipak povremeno koriste (64% odnosno 55%) i opet tu prave razliku između predmetnog profesora i asistenta/saradnika. A kod učenja u paru sa nekim iz razreda (19) to je vremenski ograničeno na period “*samo kad je ispit*”. I na kraju, strategija broj 36 (koristim dvojezični rječnik) koja je u Schmitt-ovom (1997) istraživanju najfrekventnija strategija koju učenici primijenjuju (oko 95% učenika) za razliku od naših studenata koji ovaj rječnik tek povremeno koriste (61% učenika). Ovaj rezultat iz 1997. god. je donekle i objašnjiv jer se radi o uobičajenoj praksi primjenjivanja gramatičko-prevodnog metoda u japanskim srednjim školama gdje je nastava jezika orjentisana ka polaganju prijemnih ispita za fakultete. Brojni su razlozi zašto naši studenti tek povremeno koriste ovaj tip rječnika, a jedan od njih (stoji u komentaru na dnu anketnog lista) je zato što im traženje sporo ide i nikako se ne snalaze sa tim “*debelim*” knjigama i uvijek će prije poslati SMS mobilnim telefonom da saznaju prevod riječi ili da posjete neki sajt nego da otvore rječnik i pronađu je. Kad smo kod upotrebe i vrsta rječnika, strategija 12 (koristim jednojezični rječnik) je rijetko korišćena strategija zbog toga što im je taj način objašnjavanja nepoznate riječi težak i često se dešava da pogriješe, rječnik-tezaurus (25) koristi rijetko samo 10% studenata, a ostali nikada, jer ne znaju kakav je to rječnik, kao i slikovni rječnik (28) koji niko nikada ne koristi.

Među rijetko korišćenim strategijama su: 7, 11, 12, 15, 16, 21, 23, 30, 31, 37, 39 i 42 (ukupno 12). Ono što naši studenti rijetko praktikuju jeste samotestiranje i vježbanje riječi ponavljanjem usmeno ili pomoću raznih tipova vježbanja, rad i učenje u grupi u ili izvan učionice i slušanje CD-ova sa spiskovima riječi. Rijetko kada neko od studenata (55%) uči riječi onda kada padne na ispitu, dok je zapisivanje riječi u posebnoj svesci za vokabular (31) praćeno komentarima tipa: “*ko to radi!*” i “*smiješno!*” a podatak da 88% studenata rijetko i 10% nikada ne radi kazuje da je to jedna od najneomiljenijih strategija u učenju L2 vokabulara.

I na kraju, spisak strategija koje naši studenti nikada ne koriste obuhvata strategije: 8, 10, 18, 25, 28, 32, 35 i 40 (ukupno 8). Današnji

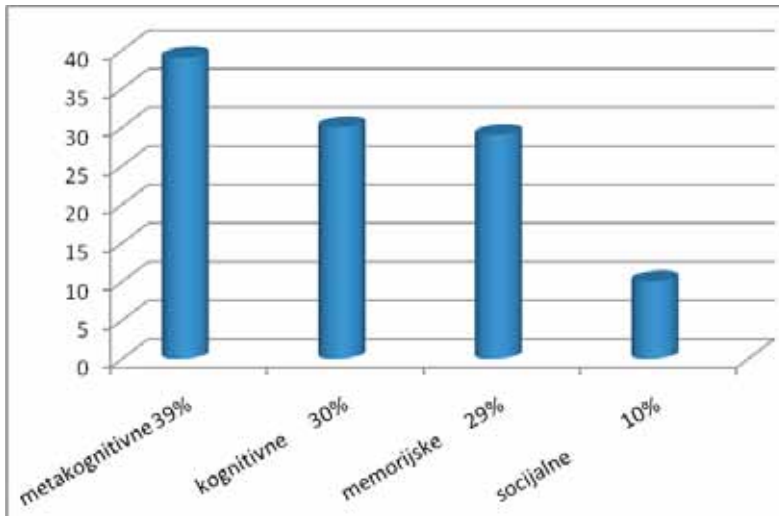
studenti nikada ne stavljaju naljepnice sa engleskim riječima na predmete ili stvari (8) kako bi ih lakše zapamtili, nikada ne crtaju značenje riječi (32), nikada ne pitaju nastavnika da im provjeri tačnost riječi iz bilježnica (10), ne koriste “skale” za gradivne pridjeve i ne vježbaju riječi prepisujući ih. Strategija semantičkog mapiranja (iako im je prethodno objašnjeno u čemu se ona sastoji) se nikada ne koristi jer studenti ne znaju šta se pod tim podrazumijeva i šta ona znači. Svi podaci o ovim strategijama koje se nikada ne koriste, u potpunosti se podudaraju sa rezultatima do kojih je i Schmitt (1997) u svom istraživanju došao anketirajući učenike 1997. god.

6. Zaključak

Klasifikacija strategija na kognitivne, metakognitivne, memorijske i socijalne i njihova učestalost kod naših studenata je prikazana u grafikonu 1, gdje se može vidjeti da su najčešće metakognitivne sa 39%, na drugom mjestu su kognitivne sa 30%, memorijske sa 21% na trećem mjestu i najmanje zastupljene socijalne sa 10%. Mnogi podaci koje smo dobili analizom popuno se slažu sa podacima do kojih su Schmitt (1997) i Oxford (1990) došli. Na primjer, kada se radi o socijalnim strategijama, tu imamo iste rezultate - one se najmanje koriste, što se može objasniti time da u učenju vokabulara nije neophodna socijalna interakcija i saradnja sa drugima. Što se tiče ostalih grupa, tu su se desile velike promjene, naročito u pogledu metakognitivnih strategija. I dok kod Schmitt-a i Oxford-a one zauzimaju tek treće mjesto, ovo istraživanje je pokazalo da su one najučestalije kod naših studenata upravo zbog popularnosti medija i zato što je internet izvršio, do sada, najveći uticaj na učenje jezika. Sa pojavom interneta, kompjuter sada ima ulogu medijuma globalne komunikacije i predstavlja izvor autentičnih materijala neograničenog broja. Objašnjenje ove promjene leži u tome da je prošlo 13 godina od Schmitt-ovog (1997) i našeg istraživanja, period koji je obilježen sa dva veoma važna tehnološka dostignuća– multimedijalnim kompjuterima i internetom.

Kognitivne i memorijske strategije kao što je korišćenje rječnika, zapisivanje riječi, memorisanje vrsta riječi, semantičko mapiranje i ostale manje omiljene našim studentima, zauzimaju drugo, odnosno treće mjesto na ovom grafikonu učestalosti što se ne slaže sa istraživanjima iz 1997.

god. gdje se kognitivne ubrajaju u najčešće a memorijske u vrlo česte strategije.



Slika 3. Učestalost strategija po grupama

Da zaključimo, pored toga što smo ustanovili koje su to strategije koje studenti najčešće/najrjeđe koriste, ovo istraživanje je imalo za cilj još i da upoznamo studente, da ih podstaknemo i ohrabrimo u upotrebi brojnih tehnika koje postoje kada je u pitanju učenje riječi i povećanje njihovog fonda što doprinosi jačanju njihove samostalnosti i samouvjerenosti u samom procesu učenja jezika.

Lista referenci:

- Cohen, A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Gu, Y. & R.K. Johnson (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning* 46 (4), 643 – 79.

- Lachini, K. (2008). Vocabulary learning strategies and L2 proficiency. In K. Bradford Watts, T. Muller & M. Swanson (Eds) *JALT 2007 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT. 283-306.
- Nation, P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- O'Malley, J. M. & A. U. Chamot (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10 (1), 77.
- Rubin, J. (1975). What "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9 (1), 41-51.
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11 (2), 118 - 131.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history, and typology. In A. Wenden, & J. Rubin (Eds.) *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall International. 15-30.
- Rubin, J. & I. Thompson (1982). *How To Be A More Successful Language Learner*. Boston: Heinle & Heinle.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press. 199-228.
- Stoffer, I. (1995). *University Foreign Language Student's Choice of Vocabulary Learning Strategies as Related to Individual Difference Variables*. Unpublished doctoral dissertation, University of Alabama, Alabama.
- Weinstein, C. E. & D. K. Meyer (1994). Learning strategies: teaching and testing for. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds) *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press. 3335-40.
- Wenden, A. (1987). Conceptual background and utility. In A. Wenden & J. Rubin (Eds) *Learner Strategies in Language Learning*. London:

Prentice Hall International. 3-13.
Wenden, A. & J. Rubin (1987). *Learner Strategies in Language Learning*.
Hemel Hempstead: Prentice-Hall.

Dragica Žugić

L2 VOCABULARY LEARNING STRATEGIES

Summary

This paper focuses on L2 vocabulary learning strategies as a subcategory of general language learning strategies, their importance, description and classification into cognitive, metacognitive, social and memory strategies. The purpose of this research is to investigate and describe vocabulary learning strategies which the first-year students of English use most frequently/less commonly. A 44-item questionnaire was administered, including strategies and methods which students currently use when they learn second language vocabulary. The goal of this kind of practice is also to introduce such potentially effective techniques to students in learning L2 vocabulary in order to increase their vocabulary knowledge which should enhance learner autonomy in learning a language. To sum up, learning new vocabulary is a challenge to foreign language students which they can overcome by having access to a variety of vocabulary learning strategies.

Darja Mertelj
Univerza v Ljubljani

RIFLESSIONI SULLA COMPETENZA LESSICALE RILEVATA TRA GLI STUDENTI UNIVERSITARI D'ITALIANO

Sažetak

U ovom radu su prikazani rezultati znanja studenata 1. do 4. godine italijanistike u Ljubljani na primeru zadataka odabiranja odgovarajućeg leksičkog izraza u okvirima testiranja opšteg nivoa znanja modernog italijanskog jezika (u maju 2010) međunarodnim testovima i na osnovu bilateralne saradnje između Republike Slovenije i Republike Srbije. Ovaj tip zadatka je prisutan na svih šest nivoa evaluacije znanja koji odgovaraju Zajedničkom evropskom jezičkom okviru. Posle prikaza rezultata slede refleksije o njima i o mogućim uzrocima za takve rezultate: od programa studija i pojedinačnih nastavnih planova do drugih faktora. Pošto su rezultati ovih zadataka relativno niski, to jest ne odgovaraju hipotezi o predviđenim nivoima za pojedinačnu grupu, u zaključnom delu rada je predložen skup zadataka koji će studente podstaknuti na svesno i samostalno učenje vokabulara, kao jedna od mogućnosti za poboljšavanje znanja leksike.

Ključne reči: italijanski kao strani jezik, testiranje, međunarodni testovi, leksika, vrste zadataka

1. Introduzione

Il contributo nasce nell'ambito delle attività previste dall'accordo bilaterale biennale stipulato tra la Facoltà di Lettere e Filosofia di Ljubljana e la Facoltà di Filologia di Belgrado, sul tema *Strategie dell'apprendimento formale delle lingue straniere in Slovenia e in Serbia: le politiche e le realtà linguistiche*. Tra le lingue straniere che ci prefiggiamo di verificare e valutare con strumenti internazionalmente riconosciuti è inserito anche l'italiano come lingua straniera o seconda: tale scelta ci permetterà di paragonare i gradi di conoscenza e le modalità di apprendimento degli studenti universitari di Lingua e letteratura italiana (livelli dal B1 al C2).

Nel contributo vengono analizzate le conoscenze lessicali degli studenti del Corso di Laurea in Italianistica di Ljubljana dal livello B1 al livello C2 secondo il *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (QCER, 2002), quali risultano a seguito dell'effettuazione dei test per il conseguimento del Certificato di Italiano come Lingua Straniera (CILS). L'esercizio proposto (della stessa tipologia per tutti e sei i livelli) è un esercizio di scelta multipla lessicale a quattro risposte e costituisce parte della sezione "strutture linguistiche", una delle sei sezioni di cui consta l'esame CILS completo.

Da oltre un decennio i testi per il CILS di Siena vengono preparati secondo le indicazioni del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001), e sono frutto del lavoro di un gruppo di scienziati ed esperti nel testing delle lingue moderne, in questo caso dell'italiano come lingua straniera o seconda, che a Siena ha una tradizione decennale.

L'esercizio proposto agli studenti è da noi ritenuto uno strumento importante per verificare la padronanza lessicale, visto che solo nel caso di questa specifica parte del test il lessico appare come obiettivo primario. Il contributo mette in evidenza quanto la padronanza del lessico - anche se a livello ricettivo (comprensione del contesto e del significato dei quattro elementi lessicali tra cui scegliere) - rappresenti un vero problema per molti studenti universitari.

A seguito della revisione del corso di studi universitari (si parla qui del curriculum relativo all'indirizzo triennale denominato *Lingua e letteratura italiana*) sulla base del sistema previsto dalla dichiarazione di Bologna, si è passati ad un incremento dei contenuti interculturali e a un potenziamento delle abilità ricettive e produttive, mentre il lessico è stato rimandato ai processi di acquisizione spontanea (l'unica materia legata in modo esplicito al lessico è una materia facoltativa sulla grammatica del lessico, denominata "formazione di parole").

Per quanto riguarda l'ampliamento del vocabolario degli studenti, non esistevano nel curriculum del corso di vecchio ordinamento materie con questo obiettivo; si credeva prima e si continua a credere ora nell'influsso benigno degli effetti impliciti delle attività di studio legate alle materie letterarie e linguistiche sull'arricchimento del lessico.

Per verificare se seguendo questa modalità di acquisizione implicita gli studenti veramente sviluppino e arricchiscano il loro lessico ci siamo avvalsi del testing qui presentato (si tratta dei soli risultati del 2010), che verrà ripetuto negli anni accademici 2010-2011 e 2011-12.

Il criterio che ci ha condotti a scegliere come punto di partenza il livello B1 è la frequenza degli elementi lessicali che vengono (presumibilmente) adoperati nei testi dei singoli test: abbiamo individuato il livello B1 come corrispondente a quello del primo anno di studi universitari perché a partire da questo livello si utilizzano i 7000 lemmi più frequenti della lingua italiana e le limitazioni lessicali dei livelli A1 e A2 (850 e rispettivamente 1250 lemmi) non risultano più vincolanti. Si presuppone, inoltre, che lo studente sappia utilizzare il lessico “potenziale”, intendendo con questa definizione le parole il cui significato viene evinto in modo appropriato unicamente dal contesto.

2. Ipotesi e metodo di analisi

La domanda-guida che ha indirizzato il lavoro dei due Dipartimenti di Italianistica riconduce al dilemma relativo al peso dello studio universitario della lingua e della letteratura italiana nel contesto dello sviluppo della conoscenza generale dell'italiano contemporaneo. Dalle prime analisi emergono già fenomeni da cui è possibile evincere come la sezione “strutture linguistiche” del test CILS crei particolari difficoltà agli studenti (si tratta dei futuri laureati in lingua e letteratura italiana, cioè anche dei futuri insegnanti dell'italiano come lingua straniera).

Così, ad es., non è stata confermata l'ipotesi in base alla quale gli studenti di italianistica di Ljubljana avrebbero dovuto conseguire buoni risultati nel test parziale “strutture linguistiche” (Mertelj 2010, Mertelj 2011 *ics*) e ciò si è verificato nonostante il fatto che venga investito assai tempo nell'arco del primo triennio (ovvero del quinquennio) proprio nell'approfondimento delle conoscenze morfosintattiche e in particolare nello studio del verbo, della sintassi della frase complessa e della linguistica testuale.

Crediamo che un test internazionale come il CILS - e in particolare il testing diretto del lessico - possa offrirci delle informazioni più affidabili

per quanto riguarda il raggiungimento di questo obiettivo e forse anche fornirci delle indicazioni per qualche possibile correzione del corso di studi, in particolare nell'ambito delle materie che sviluppano proprio il lessico (o "potenziano le competenze lessicali").

Il tipo di esercizio proposto nel test parziale "strutture linguistiche" ci pare particolarmente adatto all'obiettivo: da un lato si tratta di un esercizio¹ che consente una valutazione oggettiva (scelta multipla tra quattro risposte), che soddisfa i criteri di valutazione e che presuppone come *condicio sine qua non* l'aspetto comunicativo: lo studente deve agire all'interno di un testo scritto e in base alla sua comprensione deve dimostrare di saper scegliere per gli spazi vuoti l'espressione adatta tra le quattro a disposizione. Pertanto, benché apparentemente sembri sottoposto a un esercizio unicamente ricettivo, lo studente deve comprendere il testo, intuire il contesto e trarre profitto da varie conoscenze linguistiche, compresa la lessicale.

In tutti e quattro gli esercizi del test parziale (come anche nell'intero test CILS) è premessa, come obiettivo secondario, anche la conoscenza lessicale che aiuta lo studente a risolverli con successo, ma è solo il terzo esercizio quello in cui essa viene esplicitata come primaria. Considerando le caratteristiche del curriculum del corso di studi universitari e la natura dell'esercizio in questione ci siamo orientati secondo due ipotesi:

1. nell'esercizio lessicale della sezione "strutture linguistiche" gli studenti otterranno risultati migliori (tra i quattro esercizi del test) perché è sufficiente la comprensione del contesto e delle possibilità lessicali e non viene richiesta una padronanza produttiva dell'italiano come negli altri tre esercizi;

2. gli studenti del III e del IV anno avranno risultati migliori perché lo studio offre loro vaste possibilità per l'arricchimento del lessico

¹ È l'unico esercizio sul lessico, in quanto gli altri esercizi contenuti nella sezione "strutture linguistiche" hanno obiettivi diversi: ai livelli dal B1 al C2 ci sono due cloze grammaticali (il primo per varie strutture morfosintattiche e il secondo solo per le forme verbali), ai livelli B1 e B2 vi è anche una scelta multipla per la comprensione situazionale (si tratta della comprensione di intere espressioni adatte a 10 diverse situazioni comunicative), nei test per i livelli C1 e C2, invece, l'ultimo esercizio è la trasformazione sintattica di periodi complessi, il che richiede molta conoscenza linguistica, in parte anche lessicale.

(ricettivo): hanno quindi imparato, acquisito ed interiorizzato più lingua italiana sotto vari aspetti, il che dovrebbe garantire un migliore risultato nell'ambito del lessico ricettivo.

3. Risultati

3.1. Prima ipotesi

Anche se era previsto che nell'esercizio lessicale della sezione "strutture linguistiche" gli studenti avrebbero ottenuto risultati migliori rispetto agli altri esercizi del test (v. sopra, prima ipotesi), i risultati effettivi dimostrano tendenze diverse dal previsto (v. Fig. 1): solo per gli studenti del terzo anno (C1) i risultati del lessico sono leggermente più alti rispetto alla media degli altri tre esercizi della sezione "strutture". Per gli altri studenti i risultati del cloze-verbo sono altrettanto bassi di quelli rilevati nell'esercizio sul lessico.

È ovvio che la presentazione della media dei risultati non possa fornire risposte definitive: essa indica, tuttavia, delle tendenze fuori del previsto: i risultati dell'esercizio sul lessico sono sotto la media complessiva e sotto la media degli altri tre esercizi del test "strutture" per tutti i gruppi, fatta eccezione per il terzo anno (C1) di studio dove gli studenti hanno raggiunto una percentuale leggermente (6 %) più alta.

	CILS - Intera sezione 'strutture' – media	CILS esercizio sul lessico - media	CILS - altri tre esercizi - media
B1 - Primo anno	68 %	64 %	73 %
B2 - Secondo anno	70 %	68 %	73 %
C1 - Terzo anno	64 %	67 %	61 %
C2 - Quarto anno	59 %	58 %	59 %
Media degli studenti	65 %	64 %	66 %
DESIDERATO >	sopra il 75 % ?	sopra il 75 % ?	

Picture 1. Media dei valori per ciascuno dei quattro livelli:
esercizio sul lessico *vs.* altri tre esercizi

A nostro avviso (a prescindere dal paragone con gli studenti di altri Dipartimenti di Italianistica) ciò potrebbe essere indicatore di almeno due fenomeni (ma l'ipotesi andrebbe sottoposta a ulteriori e puntuali verifiche): a) vi è un investimento di tempo troppo rilevante finalizzato all'acquisizione dei contenuti grammaticali (morfosintassi, verbo italiano), su cui si concentra la formazione degli studenti italianisti; b) nonostante questa scelta di fondo anche nel campo della morfosintassi e dell'uso del verbo i risultati sono poco gratificanti (cfr. Mertelj 2011 *ics*).

Secondo il giudizio di alcune docenti e in base al curriculum del nostro corso di studi universitari le conoscenze grammaticali relative al verbo (e in parte anche alla morfosintassi generale) dovrebbero essere considerevolmente più alte. Le medie degli altri tre esercizi (73 %) registrate al primo e al secondo anno sono dovute al facilissimo quarto esercizio di comprensione situazionale proposto per il livello B1 e B2.²

3.2. *Seconda ipotesi*

Si presupponeva che gli studenti del III e del IV anno avrebbero ottenuto risultati migliori perché lo studio offre loro vaste possibilità per l'arricchimento del lessico ricettivo: in tre e rispettivamente in quattro anni imparano, acquisiscono ed interiorizzano la lingua italiana sotto vari aspetti, il che dovrebbe garantire un migliore risultato nell'ambito del lessico.

I risultati invece vanno a sfavore di questa ipotesi: in media gli studenti del I e del II anno hanno ottenuto risultati migliori rispetto a quelli del III e del IV anno. Ovviamente gli esercizi lessicali ai livelli B1 e B2 sono relativamente facili e corrispondono alla conoscenza media della lingua degli studenti del I e II anno (cfr. Mertelj 2010). D'altronde, anche se al III e al IV anno vengono ammessi solo studenti che soddisfino le richieste del corso di studi, pare che gli esercizi siano decisamente più complessi, oppure che gli studenti tramite le attività che svolgono durante

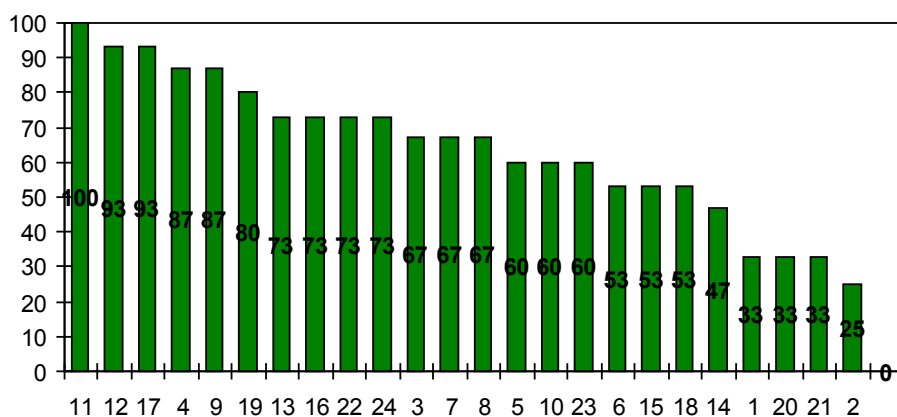
2 Ai livelli C1 e C2 esso è stato, però, sostituito dalla trasformazione sintattica, il che ha contribuito decisamente al calo delle percentuali medie al 63 ed al 59 %). Riassumendo: i risultati ci sembrano bassi - come già accennato prima - per un curriculum centrato soprattutto sulla morfosintassi della lingua italiana, particolarmente sull'uso del verbo.

il corso di studi non sviluppino le conoscenze lessicali previste per i livelli C1 e C2.

Di seguito vengono presentati e commentati distintamente i risultati conseguiti per ogni singolo livello, dal B1 al C2.

3.2.1. Lessico al livello B1

I risultati per il livello B1 (25 studenti del primo anno sottoposti all'esame di prova, v. Fig. 2) sono incoraggianti e deludenti allo stesso tempo: il valore medio del 64 % raggiunto nell'esercizio lessicale risulta da una gamma di valori che varia dal 25% al 100%. Non pochi si collocano tra il 25 % e 53 %: questo sembra un chiaro segnale del fatto che per gli studenti senza preconoscenze dell'italiano, con poche conoscenze e/o esperienze linguistiche e, in generale, con un retroterra culturale poco ricco sarebbe meglio non essere ammessi a questo corso di studi che presuppone, anche se ufficialmente non richiede, un livello di partenza collocabile intorno ai livelli A2 / B1.

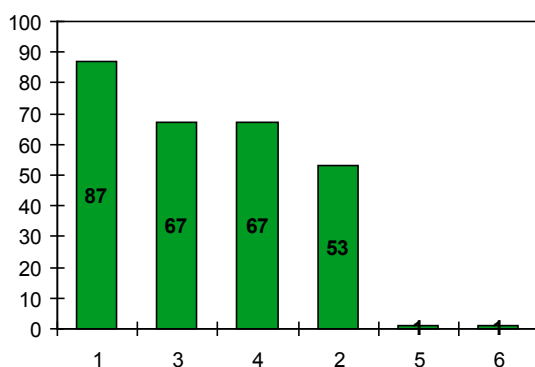


Picture 2. LESSICO al livello B1

È molto probabile che alcuni di questi studenti non abbiano capito né il (con)testo né le quattro espressioni tra le quali si articolava la scelta. D'altronde compaiono in questo grafico anche gli studenti che dimostrano di possedere un ricco bagaglio lessicale che sicuramente deriva non solo dagli studi compiuti al Dipartimento, ma anche dalle esperienze pregresse.

3.2.2. Lessico al livello B2

I risultati del livello B2 (studenti del secondo anno) vengono qui utilizzati esclusivamente a livello informativo: alla prova si sono presentati solo quattro studenti (v. Fig. 3), ovvero due studentesse in regola con gli studi e due studenti che hanno ripetuto sia il primo che il secondo anno. Essi non costituiscono, ovviamente, un campione significativo che possa autorizzare analisi o commenti.



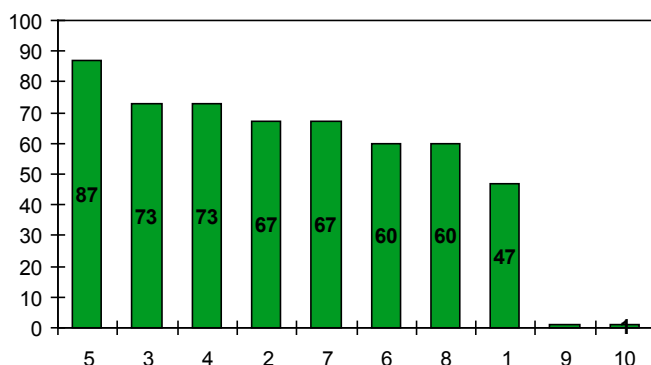
Picture 3. LESSICO al livello B2

In media le quattro studentesse hanno raggiunto il 74 % e la gamma delle variabili è molto più ridotta rispetto a quella riscontrata per il primo anno: va dal 53 all'87 %. Il valore più basso è quello di una delle due ripetenti: queste ultime, nonostante i quattro anni di contatto con la lingua italiana, non riescono a trarne il profitto che i docenti si aspetterebbero.

3.2.3. Lessico al livello C1

I risultati del terzo anno di studi (livello C1, 8 studenti sottoposti alla prova - v. Fig. 4) rispecchiano abbastanza fedelmente le caratteristiche del gruppo. Anche se ufficialmente gli iscritti al terzo anno di studio sono una trentina, alla prova si sono presentati solo in otto: si sono, infatti, sottoposti ai test solo quelli che frequentano le lezioni in modo abbastanza regolare e affrontano lo studio con sufficiente serietà.

In questo gruppo, per quanto riguarda la sezione “strutture linguistiche”, si manifesta un valore medio generale più basso rispetto a quello riscontrato al primo e al secondo anno, e ciò è imputabile a un cambiamento nella strutturazione delle prove. È stata omessa (da coloro che elaborano i test CILS) la comprensione situazionale (facilissima per gli studenti del primo e del secondo anno e risolta da tutti con i risultati tra l’80 e il 100 %) ed è stata introdotta, invece, una (dura) prova che richiede una trasformazione sintattica di frasi complesse in italiano burocratico.

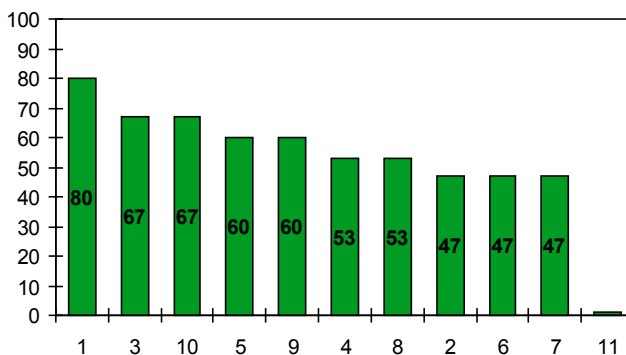


Picture 4. LESSICO al livello C1

Per quanto concerne il lessico la media raggiunta è del 63 %, il che è poco incoraggiante per il terzo anno dell’anno accademico 2009-2010: i risultati migliori si attestano solo all’87 % (due errori su 15 item) e il peggiore, però, si colloca sotto la metà (47 % ossia sette errori su 15 item). Anche le percentuali del 60 e del 67 %, tuttavia, non corrispondono (o corrispondono solo in parte) alle nostre aspettative; infatti, a nostro avviso, i risultati accettabili sono solo quelli che si attestano al di sopra dei 70 %.

3.2.4. Lessico al livello C2

I risultati del quarto anno di studio (livello C2, 10 studenti partecipanti) rispecchiano il fatto che, rispetto a una difficoltà ancora maggiore nella impostazione dell’esercizio, gli studenti non hanno potuto tenere il passo: il migliore tra di loro ha commesso tre errori su 15 item e la metà degli studenti ha sbagliato cinque o sei o sette volte su 15 item (rispettivamente 60, 53 e 47 %).



Picture 5. LESSICO al livello C2

Va tenuto presente il fatto che al livello del IV anno abbiamo ritenuto adeguati (ossia rispondenti effettivamente a un livello C2) i risultati sopra il 70 %, che sono stati conseguiti, tuttavia, da un solo studente.

In generale i test della sezione “strutture linguistiche” per il livello C2 sono risultati piuttosto complessi per i nostri studenti e ci chiediamo se veramente lo studio della lingua e letteratura italiana (così come viene proposto all’Università) possa contribuire in modo decisivo allo sviluppo della conoscenza dell’italiano moderno al livello C2 (o quale ne sia l’influsso).

Se la media dei risultati ottenuti dagli studenti nel test “strutture linguistiche” è stata del 59%, l’esercizio relativo al lessico – con una media del 58% - non si è rivelato né più facile né più complesso rispetto agli altri tre esercizi;³ tuttavia si tratta di medie ben inferiori al 70 %, il che, secondo noi, dimostra il mancato raggiungimento del livello C2.

3 Anche il cloze morfosintassi è risultato difficilissimo perché certe scelte dipendevano dal fatto che era necessario considerare lo stile personale di Umberto Eco (autore del brano utilizzato per il cloze misto): il cloze verbi non conteneva particolari difficoltà, ma ha rappresentato una trappola per gli studenti che – insicuri – non si fidavano di loro stessi: infatti non richiedeva l’utilizzo dei tempi verbali che avrebbero potuto creare problemi agli studenti del nostro IV anno. Il linguaggio burocratico e le trasformazioni sintattiche sono risultate, invece, così complesse che persino la lettrice d’italiano (madrelingua) ha espresso dei dubbi sul fatto che i madrelingua della stessa età siano in grado di risolvere questo tipo di test in modo corretto e nel tempo previsto.

3.2.5. Alcune caratteristiche dell'esercizio lessicale

Correggendo ed analizzando gli errori commessi dai nostri studenti ci siamo chiesti pure quanto i quattro cloze utilizzati per i quattro livelli rispecchiassero la lingua italiana moderna. Dopo un breve esame degli item abbiamo constatato che nei cloze lessicali dei livelli B1, B2 e C1 prevale di gran lunga il sostantivo con una maggioranza di 11 o 12 sostantivi tra i 15 item: in ciascun cloze ci sono due o tre aggettivi e solo un verbo (v. Fig. 6).

Ci siamo chiesti pure – nonostante le molteplici esperienze personali di preparazione di cloze a scelta multipla - se la scelta degli item sia correlata alla natura dell'italiano contemporaneo. A nostro avviso i test dei primi tre livelli appaiono troppo centrati sulla struttura e l'uso del sostantivo e ciò va a scapito dell'importanza del verbo come elemento (anche) lessicale.

LESSICO – scelta multipla a quattro risposte				
B1	composto da:	11 sostantivi,	3 aggettivi,	1 verbo
B2	composto da:	12 sostantivi,	2 aggettivi,	1 verbo
C1	composto da:	12 sostantivi,	2 aggettivi,	1 verbo
C2	composto da:	5 sostantivi,	3 aggettivi,	7 verbi

Pisture 6. Composizione dei 15 item nei cloze lessicali dei livelli B1 e B2, C1 E C2

È vero che la lingua italiana, in particolare se scritta e se fortemente marcata dall'uso dei linguaggi specialistici, contiene un'alta frequenza di strutture nominali; ci pare, tuttavia, che il cloze per il livello C2 – che presenta una frequenza numericamente più equilibrata dei tre elementi (5 sostantivi, 3 aggettivi, 7 verbi) – dia un'immagine più vicina all'italiano standard e consenta una valutazione più equilibrata delle conoscenze lessicali. Secondo noi anche questo fatto ha contribuito ulteriormente ai risultati poco incoraggianti dei nostri studenti del IV anno.

4. Conclusioni

La prima ipotesi (v. Fig. 10) che prevedeva che nell'esercizio lessicale della sezione "strutture" gli studenti avrebbero ottenuto risultati migliori

rispetto agli altri tre esercizi (in quanto è sufficiente la comprensione del contesto e delle quattro possibilità lessicali) sorprendentemente non è stata confermata. Le nostre aspettative, fondate sul fatto che si trattava di un esercizio ricettivo, basato sulla comprensione e senza la richiesta di una conoscenza attiva del lessico (dopo i due cloze relativi alla morfosintassi e all'uso del verbo) sono state disattese.

2 ipotesi	CONCLUSIONI per l'anno accademico 2009/2010
1. L'esercizio lessicale a scelta multipla a quattro riposte sarà l'esercizio più facile all'interno della sezione "strutture linguistiche" del test CILS	<i>Non confermata.</i>
2. L'esercizio lessicale sarà più facile per gli studenti del terzo e del quarto anno.	<i>Non confermata.</i>

Picture 7. Rassegna delle due ipotesi e delle conclusioni

Bisogna sottolineare che nel curriculum del corso di laurea in *Lingua e letteratura italiana* non ci sono insegnamenti funzionali unicamente all'acquisizione delle competenze lessicali o di analisi del testo: è sottinteso, tuttavia, che gli studenti potenzino le loro abilità e le loro competenze nei due ambiti tramite l'acquisizione (inconscia) dell'italiano e tramite il loro lavoro autonomo.

I risultati bassi sono certamente motivati anche dal fatto che verso la fine del primo anno molti studenti decidono di non voler investire nello studio tutto l'impegno necessario per il livello accademico scelto e, di conseguenza, tendono ad abbandonare il corso di studi in lingua e letteratura italiana.

Anche la seconda aspettativa (gli studenti del III e del IV anno conseguiranno risultati migliori rispetto ai loro colleghi del primo e secondo anno) non può essere del tutto confermata. Il punto di partenza - lo

studio offre vaste possibilità per l'arricchimento del lessico ricettivo e gli studenti, quindi, indubbiamente imparano, acquisiscono ed interiorizzano molta lingua italiana - è indiscutibile; nonostante ciò, pare che non venga sviluppato tutto il sapere lessicale previsto dai livelli del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, e, quindi, migliori risultati nell'ambito del lessico ricettivo non si sono verificati per i livelli C1 e C2.

Le cause del fenomeno potrebbero essere individuate anche nel fatto che nell'ambito degli insegnamenti impartiti all'interno del nostro Corso di laurea c'è molto lessico specifico (letterario, comparativistico, storico, metalinguistico, grammaticale), ma assai meno attenzione viene dedicata all'italiano contemporaneo dei mass media, in particolare a quello dedicato al pubblico istruito.

L'analisi dei quattro esercizi lessicali autorizza anche altre ipotesi che meriterebbero di essere approfondite: ad es., la correlazione tra i risultati dell'esercizio lessicale e la comprensione e produzione linguistica (di solito queste ultime si ricollegano più alla ricca conoscenza lessicale che non alla conoscenza grammaticale o testuale). Pertanto, stabilire delle correlazioni tra gli esercizi lessicali e i risultati dei test di comprensione e produzione (scritta e orale) non ci sembra superfluo nel contesto più generale degli obiettivi che ci siamo posti con il nostro progetto: potrebbe essere questa una nuova ipotesi oggetto d'indagine.

Comunque, gli sforzi andrebbero compiuti anche in ambito glottodidattico: forse più che approfondire analisi e correlazioni, meriterebbe una certa valorizzazione l'idea di individuare e proporre agli studenti dal primo al quarto anno di studi degli strumenti che li aiutino a sviluppare le loro conoscenze lessicali in modo autonomo. Sarebbe interessante misurare dopo qualche anno l'influsso del lavoro autonomo incentrato sul lessico tramite la somministrazione di ulteriori test CILS.

Si pensa, pertanto, di preparare dei compiti "focalizzati su punti deboli", da distribuire agli studenti regolarmente ogni settimana; un terzo di tali esercitazioni avrebbe come obiettivo principale lo sviluppo del lessico, considerando non solo la grammatica del lessico (derivazione, composizione), ma anche attività che mirino allo sviluppo del lessico in chiave funzionale.

Si partirebbe dagli esercizi sul lessico “ricettivo” (obiettivo: migliorare la comprensione), proponendo, ed es., attività quali abbinare una certa espressione con un breve contesto, con una parafrasi, con la sua definizione ricavata dal dizionario; creare abbinamenti tra due parti del sintagma italiano, o abbinamenti ‘bilingui’ tra l’espressione italiana e la traduzione slovena o inglese (per prevenire falsi amici con lo sloveno o l’inglese); risolvere cloze guidati e controllabili al 100 %; formulare osservazioni e riflessioni sul significato nel (con)testo concreto.

Nella batteria si includerebbe, però, anche un numero elevato di esercizi che mirino alla conoscenza produttiva del lessico, quali, ad es., cloze strutturati in maniera graduata con un progressivo aumento del numero di opzioni possibili, in modo da evitare una soluzione di tipo meccanico o non ragionato; cloze liberi; traduzioni verso l’italiano; riflessioni sull’uso di un’espressione data in un determinato contesto.

Lista di referenze:

- Consiglio d’Europa (2001, 2002 edizione italiana). *Quadro comune europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze & Milano: La Nuova Italia.
- Corda, A. & Marello, C. (2004). *Lessico. Insegnarlo e impararlo*. Perugia: Guerra.
- De Mauro, T. (1980, 2003). *Guida all’uso delle parole, Vocabolario di base dell’italiano*. Editori Riuniti.
- Mertelj, D.(2010). “Testiranje receptivnih in jezikovne zmožnosti v italijanščini med študenti italijanistike”, *Vestnik za tuje jezike*, 2010, Vol. 1/2, 143-158.
- Mertelj, D. (2011 *ics*). “Moguće izmene u pogledu pedagoških sadržaja u svetlu rezultata testiranja studenata italijanistike”, U: J. Vučo & B. Milatović (eds.). *Stavovi promjena, promjena stavova : međunarodni naučni skup 16. i 17 septembar 2010 : [zbornik radova]*. Nikšić: Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet.
- Porcelli, G. (1998). *Educazione linguistica e valutazione*. Torino: Utet.
- Strambi, B. & Scaglioso, A. M. (2004). “Valutare e certificare l’italiano L2”.

- In: L. Maddii (eds.), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*. Edilingua, Atene, 162–188.
- Vučo, J. (1999). *Leksika udžbenika stranog jezika (Il lessico dei libri di testo di una L2)*. Podgorica: Univerzitet Crne Gore.
- Vučo, J. (2008). „Lessico dell'italiano precoce per stranieri”. In: E. Cresti (eds.), *Prospettive nello studio del lessico italiano, Vol. 2*. Firenze: Firenze University Press, 681–685.
- Vučo, J. (2008). „Rano učenje stranih jezika, leksički problemi”. *Primenjena lingvistika*. Beograd & Novi Sad: Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije, 277–286.

Darja Mertelj

REFLECTIONS ON THE RECEPTIVE LEXICAL ABILITIES OF ITALIAN STUDIES UNIVERSITY STUDENTS

Summary

The paper presents the results of testing the lexical abilities of Italian Studies students in Ljubljana. It focuses on multiple choice tasks (choosing among four lexical expressions in a given context) taken from a set for testing linguistic structures from the CILS international certificate tests for Italian as a foreign language. One set was used in a project involving Italianistics in Ljubljana and Belgrade. Such tasks are used at all six levels according to the *Common European Framework for Languages* and represent an important tool for testing lexical skills. After the results are presented, the reasons for the relatively low results are discussed along with the course programme, syllabi and other factors. As the results are at a relatively low level, a series of tasks is sketched out with the aim to encourage students to learn vocabulary in an autonomous way.

Key words: Italian as a foreign language, testing, international certificates, lexical abilities, task types

Jakob Patekar

Filozofski fakultet

Sveučilište u Zagrebu

POGLED NA OVLAĐAVANJE REDOM RIJEČI U ENGLSKOME JEZIKU

Sažetak

U ovome se radu propituje međujezični utjecaj reda riječi u hrvatskome jeziku na ovladavanje engleskim kao stranim jezikom. Naime u hrvatskome je jeziku red riječi u rečenici prilično slobodan, a u engleskome je relativno fiksiran. Riječ je dakle o jednoj od razlika koja bi govornicima hrvatskoga jezika mogla predstavljati izazov pri ovladavanju engleskim jezikom. U radu se stoga na temelju opisa reda riječi u dvama jezicima promišlja o mogućem negativnom transferu iz hrvatskoga jezika u engleski, a u zaključnome se dijelu izvode implikacije za poučavanje gramatike.

Ključne riječi: red riječi u rečenici, analitički i sintetički jezici, međujezični utjecaj, negativni jezični transfer, poučavanje gramatike

1. Uvod

Hrvatski se jezik od engleskoga razlikuje na nekoliko razina koje govornicima hrvatskoga mogu predstavljati izazove pri ovladavanju engleskim jezikom. Na prvi je pogled najuočljivija, dakako, razlika u pravopisu. Hrvatski je pravopis fonološki odnosno morfonološki (Anić i Silić 2001; Babić, Finka i Moguš 2004), a engleski je korijenski (Crystal 2005; Greenbaum 1996) pa se riječi veoma rijetko pišu onako kako se izgovaraju. Nadalje, hrvatski je tzv. *pro-drop* jezik, a engleski tzv. *non-pro-drop* jezik, što pojednostavljeno znači da je u hrvatskome moguće ispustiti zamjenicu jer će njezinu funkciju u rečenici preuzeti glagol. Činjenica da glagol (predikat) u hrvatskome jeziku može kazati i tko je subjekt dovodi nas do razlike između sintetičkih (fleksivno bogatih) jezika poput hrvatskoga i analitičkih (fleksivno siromašnih) poput engleskoga, a time i bliže temi ovoga rada. Naime, u odnosu hrvatskoga i engleskoga jezika fenomen reda

riječi u rečenici (red kojim se elementi javljaju u rečenici) proizlazi iz razlike u fleksivnome bogatstvu odnosno siromaštvu spomenutih jezika. Kao što će se pokazati u nastavku ovoga rada, upravo iz te razlike proizlazi drukčija funkcija reda riječi u tim jezicima, a time i različit raspon sintaktičke slobode koju riječi imaju u hrvatskome i engleskome jeziku. S obzirom na to da je red riječi u hrvatskome jeziku prilično slobodan (Barić et al. 1979; Katičić 1986), a u engleskome relativno fiksiran (Quirk et al. 1985), posebno kada je riječ o jednostavnim izjavnim rečenicama, zanimljivo je razmotriti javlja li se negativan jezični transfer iz hrvatskoga jezika u engleski. Iz toga se razloga u ovome radu opisuje fenomen reda riječi u dvama jezicima, promišlja mogući međujezični utjecaj te iznose implikacije za poučavanje gramatike.

2. Red riječi u hrvatskome jeziku

Kao što je spomenuto, u hrvatskome je jeziku red riječi u rečenici prilično slobodan, a služi „izražavanju stilskih tančina“ (Katičić 1986: 492). Dakle nije riječ o sintaktičkome kaosu u kojemu je sve bezrazložno dopušteno već o svrsishodnome izboru koji ovisi ne samo o stilu izražavanja nego i o kontekstu. Razlikuje se tako u hrvatskome jeziku stilski neobilježen red riječi u rečenici od stilski obilježenoga (Barić et al. 1979). Stoga „pri pomnu izražavanju treba paziti na red riječi, da bude neutralan gdje se želi da bude neutralan, a obilježen kada se što želi obilježiti“ (Katičić 1986: 492).

Neobilježen ili neutralan red riječ podliježe temeljnomu pravilu da tema (subjekt) dolazi prva, a rema (predikat s priložnim oznakama) druga (ibidem). U takvome su redu riječi sve riječi ili skupine riječi „jednako važne i nijedna nije posebno istaknuta“ (Barić et al. 1979: 453). Stilski neobilježen poredak u jednostavnoj rečenici jest onaj u kojemu se subjekt nalazi na prvome mjestu, a slijedi ga predikat nakon kojega pak dolazi objekt (Barić et al. 1979), npr. (S) *Maja* (P) *voli* (O) *cvijeće*. U hrvatskome jeziku isto se značenje može prenijeti putem pet rečenica u kojima se red riječi smatra obilježenim:

Maja cvijeće voli. (SOP)

Voli Maja cvijeće. (PSO)

Voli cvijeće Maja. (POS)

Cvijeće Maja voli. (OSP)

Cvijeće voli Maja. (OPS)

U govoru bi isticanje obilježenim redom riječi bilo popraćeno i posebnom intonacijom (Katičić, 1986).

Jasno je da s većim brojem riječi u rečenici dolazi i veći broj mogućih kombinacija. Kitic (2000; prema Popović 1931 i Lalević 1962) navodi da u rečenici s četiri riječi možemo govoriti o 24 moguće rečenice, s pet riječi o 120, a sa šest riječi o čak 720 mogućih rečenica. Usto, što je više riječi „to je manje osjetljiva razlika između obilježenoga i neobilježenoga reda riječi jer je u takvu slučaju i više povoda da se obilježenim redom riječi upozori na neke od njih, razbije monotonija nizanja, izbjegnu neugodna ponavljanja i slično.“ (Katičić 1986: 493).

O obveznom redu riječi u hrvatskome jeziku, bez obzira je li riječ o stilski obilježenim ili neobilježenim rečenicama i bez obzira je li riječ o jednostavnim ili složenim rečenicama, možemo govoriti kada razmatramo namještanje enklitika i proklitika. I dok Katičićeva gramatika (1986) i gramatika Barić et al. (1979) enklitike preskriptivno smještaju iza prve naglašene riječi, npr. „*Od toga je doba mnogo vode proteklo.*“, Silić i Pranjković (2007) deskriptivno prepoznaju da će klitike podlijegati ritmomelodijskim zakonitostima u pisanome jeziku, a logičkim zakonitostima u govorenome jeziku. Katičić (1986: 497) u potonjemu slučaju govori o „supstandardnome razgovornom izražavanju“.

Govornici hrvatskoga jezika uživaju veliku sintaktičku slobodu te jednostavnu rečenicu od tri elementa mogu oblikovati na šest različitih načina zadržavajući značenje ali mijenjajući stil, odnosno ističući određeni element. Razlog tomu je što je hrvatski sintetički jezik u kojemu same riječi nose gramatički teret, ostavljajući tako redu riječi pragmatičku funkciju. Koliko je drukčija funkcija reda riječi u engleskome jeziku, opisat će se u sljedećem dijelu.

3. Red riječi u engleskome jeziku

U engleskome je jeziku na razini jednostavne izjavne rečenice red riječi veoma ograničen. Usporedimo li mogućnosti sintaktičke kreativnosti dvaju jezika, a na temelju već spomenutoga primjera, razlika je očigledna:

Maja voli cvijeće. (SPO) : *Maja likes flowers.* (SVO)
Maja cvijeće voli. (SOP) : **Maja flowers likes.* (SOV)
Voli Maja cvijeće. (PSO) : **Likes Maja flowers.* (VSO)
Voli cvijeće Maja. (POS) : **Likes flowers Maja.* (VOS)
Cvijeće Maja voli. (OSP) : **Flowers Maja likes.* (OSV)
Cvijeće voli Maja. (OPS) : **Flowers likes Maja.* (OVS)

Dakle hrvatski jezik dopušta šest kombinacija triju elemenata za izricanje jednoga značenja. U engleskome je jeziku gramatički ispravna samo jedna rečenica, ona u kojoj se na prvome mjestu nalazi subjekt, a slijede ga predikat i konačno objekt. Kao i u hrvatskome taj se red u engleskome jeziku smatra neobilježenim. Stilski obilježen red riječi pak dopušta stavljanje objekta ispred subjekta i predikata, što se naziva engl. *fronting*, npr. (O) *Football* (S) *she* (V) *loves, it's cheering she can't stand*. Pored toga, za isticanje rečeničnih elemenata u engleskome jeziku koriste se i pasivne konstrukcije i tzv. rascijepljene rečenice (engl. *cleft sentences*). Iz toga se razloga red riječi u engleskome jeziku, a pogotovo uzmemo li u obzir složene rečenice koje sadrže više elemenata, naziva „relativno fiksiranim“ (Quirk et al. 1985: 51; istaknuo J. P.). Usto, što je element dalji od glagola to je slobodniji, što naročito vrijedi za priloge (ibidem), npr.

My sister sometimes picks red flowers.

Sometimes, my sister picks red flowers.

My sister picks red flowers sometimes.

Ono što je zanimljivo jest da engleski jezik nije uvijek imao fiksiran red riječi. Naime staroengleski je jezik imao slobodniji red riječi jer je bio fleksivan, a nastavke je počeo gubiti u 11. i 12. stoljeću (Crystal 2005). Najvjerojatnije objašnjenje jest da je govornicima zbog prebacivanja naglaska na prvi slog postajalo sve teže čuti nastavke. S obzirom na to da riječi više nisu mogle iskazivati gramatičke odnose u rečenici, taj je zadatak na sebe morao preuzeti red riječi (ibidem).

Govornicima je engleskoga jezika red riječi izrazito snažan signal (engl. *cue*) za razumijevanje odnosa između riječi u rečenici. Mijenjanjem reda riječi u engleskome jeziku mijenja se i značenje rečenice te nije svejedno piše li, primjerice, „*Heathcliff proposed to Cathy*.“ ili „*Cathy proposed to Heathcliff*.“ S obzirom na važnost koju red riječi ima za razumijevanje rečenica u engleskome jeziku zanimljivo je u ovome trenutku osvrnuti se na dob u kojoj djeca kao izvorni govornici ovladaju tim fenomenom.

Smatra se da djeca osnovni red riječi usvoje između druge i treće godine života (Singleton i Ryan 2004), a do četvrte ovladaju središnjim strukturama sintakse engleskoga jezika (Cattel 2007). Trogodišnje će dijete tako bilo koji slijed *imenica – glagol – imenica* tumačiti kao slijed *subjekt + predikat + objekt* (Bever u Singleton i Ryan 2004). Iz toga razloga djeca i do pete godine života mogu krivo tumačiti pasivne konstrukcije i rascijepljene rečenice. Zanimljivo je da rezultati nekih istraživanja (npr. Hirsch-Pasek i Golinkoff u Singleton i Ryan 2004) pokazuju da djeca razumiju red riječi i prije druge godine kada počnu proizvoditi tročlane i višečlane iskaze. Tako, primjerice, iskazi „*baby kiss*“ i „*kiss baby*“ 18-mjesečnomu djetetu imaju različita značenja (Lightbown i Spada 2006).

Iz dosad napisanoga razvidno je da red riječi ima različitu funkciju u dvama jezicima – u hrvatskome ima pragmatičku, a u engleskome jeziku gramatičku funkciju. Razumljivo je stoga zapitati se postoji li međujezični utjecaj, odnosno, dolazi li do transfera sintaktičkoga obrasca iz hrvatskoga jezika u engleski.

4. Međujezični utjecaj

Međujezični utjecaj (engl. *cross-linguistic influence*) naziv je koji je (uglavnom) zamijenio pojam jezičnoga transfera, a taj utjecaj može biti pozitivan ili negativan. U prvome slučaju obilježja materinskoga jezika olakšavaju učenje stranoga, dok u drugome slučaju ona učenje otežavaju. S obzirom na to da je red riječi u hrvatskome jeziku prilično slobodan, a u engleskome relativno fiksiran, opravdano je pretpostaviti da će doći do negativnoga utjecaja J1. Otežavajuća okolnost svakako je nedostatak tzv. negativnih dokaza (Gass i Selinker 2008). Naime izvorni govornik engleskoga jezika koji uči hrvatski ima u unosu mnogo pozitivnih dokaza da je red riječi u hrvatskome slobodan: slušajući i čitajući tekstove govornik engleskoga shvaća da se može „poigrati“ redom riječi (pazeći pritom na sklonidbu i sprezanje). No izvorni govornik hrvatskoga jezika koji uči engleski nalazi se u nepovoljnijemu položaju. Slušajući i čitajući tekstove nailazi na jednu mogućnost (obrazac SPO), a nedostatak drugih mogućnosti u unosu može značiti ili da one ne postoje ili da slučajno nisu zamijećene. Iz toga je razloga nužna prisutnost negativnih dokaza, poput povratne

informacije učitelja. Na temelju navedenoga možemo pretpostaviti da će prijenos tzv. sintaktičkoga naglaska (MacWhinney 2008) biti veći problem za govornike hrvatskoga jezika koji uče engleski negoli obratno. Ovdje je važno napomenuti da istraživanja (u Nicholas i Lightbown 2008) pokazuju da jezični transfer nije nužno opći mehanizam nego specifični resurs koji govornici koriste kada se nađu pred izazovom. Materinski je jezik dakle sigurnosna mreža koja čuva govornike u zahtjevnim komunikacijskim situacijama u kojima nisu spremni sudjelovati koristeći (samo) strani jezik.

Razlika između hrvatskoga i engleskoga jezika, a koja tiče se fenomena reda riječi, jest korištenje različitih signala za identifikaciju subjekta u rečenici. U hrvatskome, subjekt se slaže s predikatom u licu, broju i rodu (Silić i Pranjković 2005) te je stoga, bez obzira na kojemu se mjestu nalazio, subjekt lako odrediti. U engleskome, glavni je signal predglagolski položaj (engl. *preverbal positioning*) (MacWhinney 2008). Snaga signala za identifikaciju subjekta istraživana je unutar natjecateljskoga modela (engl. *competition model*) čiji naziv opisuje natjecanje signala iz dvaju jezika, iz materinskoga i onoga kojime se ovladava, a rezultat je usklađivanje obrazaca i veza između oblika i funkcija iz J1 s onima u J2, odnosno stvaranje novih obrazaca i veza. Na temelju istraživanja unutar natjecateljskoga modela možemo zaključiti da unatoč težnji korištenja značenjski, a ne gramatički orijentiranih strategija, (mlađi) učenici stranoga jezika ipak prvo traže signale koji su dominantni u njihovu materinskome jeziku (Gass i Selinker 2008). Ako se izbor signala pokaže pogrešnim, učenik traži nove signale te je njegov glavni zadatak otkriti najpouzdanije signale za pravilno tumačenje unosa.

Pretpostavka iznesena u ovome poglavlju, da će govornicima hrvatskoga jezika fiksiran red riječ u engleskome jeziku predstavljati problem u ovladavanju tim jezikom, potvrđena je u istraživanjima unutar monumentalnoga Zagrebačkog kontrastivnog projekta engleskoga i hrvatskoga ili srpskoga jezika (u Kitić 2000), kao i u novijim istraživanjima (ibidem), a za govornike drugih jezika koji uče engleski potvrdu prijenosa sintaktičkoga naglaska nalazimo u velikome broju istraživanja unutar natjecateljskoga modela (u MacWhinney 2008).

Ono što je posebno zanimalo autora ovoga rada jest jesu li učenici rane školske dobi (do dvanaeste godine života), a s obzirom na to da se gramatika u toj dobi ne poučava eksplicitno (v. *Nastavni plan i program*

za osnovnu školu 2006), svjesni da u engleskome jeziku red riječi u jednostavnim izjavnim rečenicama dopušta jedino obrazac SPO. S tim je ciljem u rujnu 2010. provedeno istraživanje na uzorku od 41 učenika od 11 do 12 godina starosti koji su u to vrijeme započinjali peti i šesti razred osnovne škole, a engleski su učili od prvoga razreda. Svjesnost o fiksiranosti reda riječi u engleskome jeziku ispitana je zadatkom prevođenja s hrvatskoga jezika na engleski. Cilj je dakle bio vidjeti hoće li se učenici povesti za materinskim jezikom i preslikati sintaktički obrazac odnosno hoće li rečenice prevesti uvažavajući isključivo red riječi u hrvatskome jeziku. Učenici su na engleski jezik preveli sljedećih šest rečenica (od kojih je svaka predstavljala jedan obrazac):

Piše zadaću Lana. (POS)

Slavko auto čisti. (SOP)

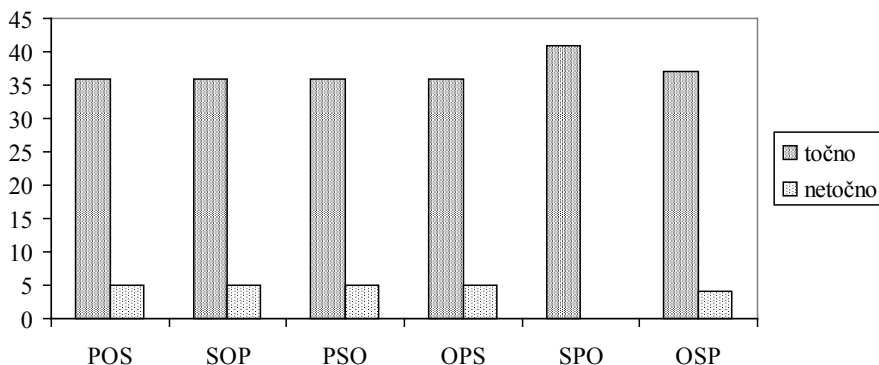
Kuha Ivan ručak. (PSO)

Glazbu sluša Sanja. (OPS)

Maja gleda televiziju. (SPO)

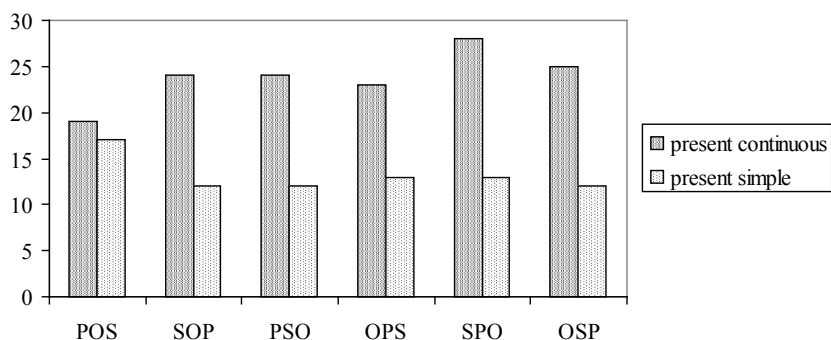
Nogomet Mateo igra. (OSP)

Kao što se može iščitati iz Slika br. 1, čini se da je većina učenika svjesna fiksiranosti reda riječi u engleskome jeziku s obzirom na to da je samo petero (istih) učenika rečenice krivo prevelo preslikavajući sintaktički obrazac iz materinskoga jezika. To je saznanje u skladu s rezultatima prijašnjega istraživanja (Patekar 2010) provedenoga na učenicima još mlađe dobi koji su na razini razumijevanja prepoznali da engleski jezik ne dopušta jednaku slobodu reda riječi kao hrvatski jezik.



Slika br. 1 Broj učenika koji su rečenice preveli točno – netočno

S obzirom na to da je jedina uputa djeci bila da rečenice prevedu tako da budu točne na engleskome jeziku, zanimljivo je vidjeti za koje su se glagolsko vrijeme učenici opredijelili pri prevođenju (Slika br. 2). Većina je djece rečenice prevodila u *present continuousu*, a zanimljivo je da su u tome bili poprilično točni jer nisu zaboravljali pomoćni glagol *is*. Nasuprot tome, većina djece koja je rečenice prevodila koristeći *present simple* zaboravljala je nastavak *-s* za treće lice jednine. Valja napomenuti da ta greška nije uzeta u obzir pri odlučivanju o tome je li rečenica prevedena točno ili netočno. U kontekstu je ovoga istraživanja za pojam točnosti bitna sintaksa, a ne morfologija.



Slika br. 2 Broj učenika prema glagolskome vremenu korištenom u prijevodu

Vrijedi istaknuti i da je najveći broj ispitanika upotrijebio ispravno glagolsko vrijeme (*present continuous*) upravo u prijevodu rečenice s neobilježenim redoslijedom riječi (SPO). Taj rezultat upućuje na mogućnost da su učenici točniji kada je u unosu ono što im je poznato, odnosno čemu se najviše izloženi, a to je, i u hrvatskome i u engleskome jeziku, obrazac SPO.

Jesu li navedeni rezultati dokaz da učenici razvijaju implicitnu gramatiku engleskoga jezika? Je li moguće da su učenici tijekom godina učenja zapazili da u engleskome postoji samo jedan obrazac? Ono što je sigurno jest da je većina učenika svjesna da engleski jezik, za razliku od hrvatskoga jezika, ne dopušta jednaku slobodu reda riječi u rečenici. Svakako su potrebna daljnja istraživanja na većemu broju učenika i na učenicima širega dobnog raspona, kao i istraživanja koja će ovladavanje redom riječi ispitivati i na razini razumijevanja i na razini produkcije. Dotad, činjenicom možemo smatrati da će fiksiran red riječi u engleskome jeziku ipak predstavljati izazov govornicima hrvatskoga koji engleski uče

kao strani jezik. Taj će izazov postajati veći kako se djecu kroz obrazovanje izlaže sve složenijim strukturama u oba jezika, a od djece se zahtijeva ne samo razumijevanje nego i produkcija takvih struktura (u oba jezika). Konačno, imaju li ova saznanja implikacije za poučavanje gramatike, točnije fenomena reda riječi, u ranoj školskoj dobi?

5. Implikacije za poučavanje gramatike

S komunikacijskim pristupom poučavanju stranih jezika poučavanje gramatike, pogotovo na eksplicitan način, palo je u drugi plan, a katkad i potpuno iščezlo. Bila je to razumljiva reakcija na gramatičko-prijevodnu metodu, no danas se zna da se bez gramatike ne može razviti kompetencija u stranome jeziku. Stoga je eksplicitni pristup (učenje pravila napamet, korištenje zahtjevnoga metajezika, dril) zamijenio tzv. implicitni pristup, pogotovo kada su u pitanju učenici rane školske dobi. U Hrvatskoj i Europi ključan je doprinos razumijevanju i razvoju metodike poučavanja stranoga jezika u ranoj školskoj dobi dao Projekt ranoga učenja stranih jezika (v. Vilke i Vrhovac 1993, 1995; Vrhovac 2001). Iste zaključke iz toga projekta pronalazimo i u ključnim metodičkim priručnicima (npr. Cameron 2001; Pinter 2006) u kojima se, kada je riječ o poučavanju gramatike, jednoglasno zagovara poticanje dječje znatiželje, razgovaranje o sličnostima i razlikama u dvama jezicima, postepeno uvođenje metajezika (koje slijedi razvoj u J1), te osjetljivost učitelja na prilike za poučavanje gramatike. Potonji prijedlog odražava stajalište da je gramatiku u ranoj školskoj dobi bolje poučavati u trenucima kada je djeca sama otkriju, odnosno kada u unosu pronađu gramatičke elemente koje ne razumiju, a koji su bitni za razumijevanje značenja. Dakle ne postoji razlog da se poučavanju reda riječi pristupi drukčije negoli u skladu s navedenim preporukama, od razvojno primjerenoga osvještavanja razlika u ranoj školskoj dobi do kontrastivnoga pristupa u srednjoj školi.

6. Zaključak

U radu je pokazano da red riječi u rečenici ima različitu funkciju u dvama jezicima: u hrvatskome ima pragmatičku, a u engleskome jeziku

gramatičku funkciju. Razumljivo je stoga da pri učenju engleskoga može doći do negativnoga transfera iz hrvatskoga jezika. S obzirom na to da je red riječi u rečenici kategorija koja učenicima predstavlja velik izazov (Filipović u Kitic 2000) bilo bi neodgovorno usvajanje te kategorije prepustiti implicitnomu poučavanju. Stoga bi se poučavanje reda riječi u osnovnoj školi trebalo temeljiti na osvještavanju razlika, a u srednjoj školi na kontrastivnome pristupu.

Lista referenci:

- Anić, V. Silić, J. (2001). *Pravopis hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber, Školska knjiga.
- Babić, S. Finka, B. Moguš, M. (2004). *Hrvatski pravopis*. Zagreb: Školska knjiga.
- Barić, E. et al. (1979). *Priručna gramatika hrvatskoga književnog jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cattell, R. (2007). *Children's language: consensus and controversy*. London: Continuum.
- Crystal, D. (2005). *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, S. M. Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: an introductory course*. New York: Routledge.
- Greenbaum, S. (1996). *The Oxford English grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Katičić, R. (1986). *Sintaksa hrvatskoga književnoga jezika – nacrt za gramatiku*. Zagreb: Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti, Globus.
- Kitic, S. (2000). *Komparativna studija usvojenosti reda reči u engleskom jeziku kod srpskih i mađarskih učenika*. Preuzeto sa: <http://e-lib.rss.cz> [10. 10. 2009.].
- Lightbown, P. M. Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

- MacWhinney, B. (2008). *A unified model*. In: Robinson, P. Ellis, N. C. (eds.). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge, 341 – 371.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu*. (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Nicholas, H. Lightbown, P. M. (2008). *Defining child second language acquisition, defining roles for L2 instruction*. In: Philp, J., Oliver, R., Mackey, A. (eds.). *Second language acquisition and the young learner. Child's play?*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 27 – 51.
- Patekar, J. (2010). *Kids and structure: what young learners know about word order in English*. Izlaganje na međunarodnoj konferenciji HUPE-a.
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Quirk, R. et al. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. New York: Longman.
- Silić, J. Pranjković, I. (2007). *Gramatika hrvatskoga jezika za gimnazije i visoka učilišta*. Zagreb: Školska knjiga.
- Singleton, D. Ryan, L. (2004). *Language acquisition: the age factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Vilke, M. Vrhovac, Y. (eds.). (1995). *Children and foreign languages II*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Vilke, M. Vrhovac, Y. (eds.). (1993). *Children and foreign languages I*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Vrhovac, Y. (eds.). (2001). *Children and foreign languages III*. Zagreb: Filozofski fakultet.

Jakob Patekar

A LOOK AT WORD ORDER ACQUISITION IN ENGLISH

Summary

The paper discusses the cross-linguistic influence of Croatian on English in regard to word order acquisition. Whereas word order in Croatian is relatively free, it is relatively fixed in English. Therefore, word order acquisition may prove to be a challenge for speakers of Croatian learning English as a foreign language. Based on the description of word order in the two languages the paper examines the possibility of negative transfer from Croatian into English. The author also refers to the results of his own research on word order acquisition in young learners of English. The results of the author's research show that young learners are aware that word order in English is different than word order in Croatian and that they therefore cannot simply transfer the syntactic pattern of their native language when translating into English. The final part of the paper considers implications for teaching grammar.

Biljana Babić

Filozofski fakultet

Univerzitet u Novom Sadu

MORFOLOŠKO-SINTAKSIČKI MINIMALNI REČNIK GLAGOLA SRPSKOG JEZIKA KAO STRANOG¹

Sažetak

U radu se opisuje mikrostruktura morfološko-sintaksičkog minimalnog rečnika glagola srpskog jezika, namenjenog studentima koji srpski uče kao strani jezik. Građu rečnika čine glagoli ekscerpirani iz nastavnih kompleta Naučimo srpski 1 (udžbenik, radna sveska i CD) i Naučimo srpski 2 (udžbenik, radna sveska i 2 CD-a), u izdanju Centra za srpski jezik kao strani pri Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu. Kako su u pomenutim kompletima zastupljeni nivoi početni 1 i početni 2 (A1 i A2), i srednji 1 i srednji 2 (B1 i B2), i sam rečnik namenjen je polaznicima upravo ovih kurseva.

Odrednica sadrži trinaest elemenata: infinitiv, mesto akcenta, glagolski vid i rod, oblike prezenta, radnog glagolskog prideva, imperativa, trpnog glagolskog prideva, definiciju značenja, sintaksički model, primer upotrebe, vidski parnjak i idiom. Osim ovakvog izbora gramatičkih i semantičkih podataka, novinom u uređenju odrednice može se smatrati i vidno razgraničenje njenih elemenata, kao i uvođenje pododrednice za svako glagolsko značenje kod višeznačnih leksema. Pododrednica nije ništa drugo do ponavljanje odrednice, ali sa drugačijim morfološko-sintaksičkim odlikama glagola, uslovljenim glagolskim značenjem. Ove novine omogućuju lakše i brže čitanje rečnika, i studentima i lektorima.

Ključne reči: srpski jezik, strani jezik, morfologija, semantika, sintaksa, leksikografija, rečnik, glagol

1 Rad predstavlja samo deo obimnijeg i istoimenog, do sada neobjavljenog magistarskog rada, rađenog pod mentorstvom prof. dr Ivane Antičić i odbranjenog 26. juna 2010. godine na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu. Osnovnu literaturu korišćenu u izradi teorijskog dela i rečnika čine: (Антонић 2005), (Bogaards, van der Kloot 2001), (Engel, Mikić 1982), (Matešić 1982), (Петровић 1990), (Петровић, Дудић 1989), (Šipka 2006), (Тополињска 2002), *Речник српскохрватскога књижевног језика* Матице српске i *Collins Cobuild Advanced Dictionary of English*, dok se potpuni, znatno širi spisak literature može videti u samom radu (Babić 2010).

Morfološko-sintaksički minimalni rečnik glagola srpskog jezika kao stranog nastao je kao posledica višegodišnjeg suočavanja sa činjenicom da studenti koji uče srpski jezik svakodnevno nailaze na isti problem u procesu učenja, a to je nepostojanje odgovarajućeg rečnika, dvojezičnog ili jednojezičnog.

Da bi odrednica ovog rečnika odgovarala svojoj nameni, odnosno korisnicima, njeni elementi odabrani su u saradnji sa samim studentima – i to na osnovu njihovih uobičajenih problema, najčešćih pitanja i zapažanja, kao i na osnovu ankete sprovedene među njima. Tako smo zajedno došli do sledećeg izbora elemenata: infinitiv, glagolski vid, glagolski rod, prezent, radni glagolski pridev, imperativ, trpni glagolski pridev, definicija značenja, rekcijski model, primer upotrebe glagola, vidski par i idiom.

Korpus rečnika formiran je na osnovu nastavnih kompleta *Naučimo srpski 1* (udžbenik, radna sveska i CD) i *Naučimo srpski 2* (udžbenik, radna sveska i 2 CD-a), grupe autora, koje koristimo u Centru za srpski jezik kao strani pri Odseku za srpski jezik i lingvistiku Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. Upravo iz tog razloga rečnik je nazvan minimalnim rečnikom glagola srpskog jezika. U korpus je uvršten svaki glagol zabeležen u ovom materijalu, i to pre svega u tekstovima, dijalozima i vežbama, u kontekstnom okruženju ili izvan njega, kao i sve glagolske lekseme čije je uvođenje prepušteno samim studentima u pojedinim zadacima. S obzirom na to da je broj leksema predviđenih za usvajanje izuzetno velik, u rečnik nije ušla glagolska leksika sadržana u instrukcijama za studente. Na kraju, totalnom ekscerpcijom formiran je korpus koji sadrži ukupno 1.125 glagola najrazličitijih tipova i 1.589 njihovih značenja.

Budući da je ovim nastavnim kompletima obuhvaćeno gradivo za četiri nivoa znanja (prema *Zajedničkom evropskom okviru* Saveta Evrope): početni 1 i 2 (A1, A2), i srednji 1 i 2 (B1, B2), rečnik je namenjen polaznicima ovih kurseva. Da bi se studenti lakše snalazili u njemu, da bi razlučili potrebno od nepotrebnog a u zavisnosti od nivoa znanja jezika na kojem su, za svaki od četiri nivoa uvedena je posebna boja: tamnozeleno za nivo A1, tamnocrveno za A2, tamnoplavo za B1 i crveno za B2. Na taj način ostvarena su zapravo četiri rečnika u jednom, za svaki nivo po jedan. To znači da je uređen i rečnik za početni nivo, što do sada nije bio slučaj jer su jednojezični rečnici stranih jezika priređeni za napredni (ili viši srednji) nivo. Kao podsetnik, u podnožju neparnih stranica rečnika nalazi se sledeća legenda, u odgovarajućim bojama: **A1 A2 B1 B2**.

Da bi rečnik bio pregledan i jasan, u njegovom uređenju potrebno je držati se nekoliko osnovnih principa, od početka do kraja. Sve rečničke odrednice izložene su abecednim redom srpskog jezika (jer je latinica većini naših studenata bliža od ćirilice); u okviru odrednice izdvojena su sva glagolska značenja, zatim u okviru svakog značenja izdvojeni su rekcijski modeli, i na kraju je svaki model potvrđen primerima; a sve to je unutar jedne odrednice izloženo prema redosledu pojavljivanja u nastavnom materijalu, što se može pratiti na osnovu upotrebljenih boja.

Raspored elemenata u odrednici, takođe prilagođen studentima, opravdan je i jasan, a ne slučajan. Na njega su uticali: redosled pojavljivanja, stepen važnosti za studente, međusobna povezanost i uslovljenost pojedinih elemenata.

PQpiti

Prvi element je – naravno – odrednička reč, u ovom slučaju infinitiv, sa obavezno obeleženim mestom akcenta i ne obavezno istaknutim prefiksom. Za navođenje obeju informacija ima opravdanja: u vezi sa akcentom – istina je da studenti ne mogu naučiti da čitaju četvoroakcenatski sistem, ali zato mogu naučiti da naglase odgovarajući vokal; u vezi sa prefiksom – on je istaknut da bi lakše uočili i njega i osnovni glagol u vezi s njim, i da bi makar naslutili značenje prefiksa i njegov uticaj na semantiku osnovnog glagola.

PQpiti A pf

Iza infinitiva se nalaze gramatičke kategorije glagolskog vida i glagolskog roda – iako ove informacije nisu najvažnije, pogotovo ne na samom početku, one su po tradiciji raspoređene iza odredničke reči. Što se tiče vida, zabeležena su tri poznata tipa: imperfektivni, perfektivni i dvovidski glagoli, kao i mogućnost da jedan isti glagol u zavisnosti od svojih značenja ima različite oznake vida.

PQpiti A pf, tr

Što se tiče roda, opet u interesu studenata, postojeće klasifikacije iz naših gramatika sveli smo na pet tipova glagola za koje mislim da ih mogu i moraju razumeti: tranzitivni, formalno intransitivni, intransitivni, refleksivni i recipročni glagoli. I na osnovu roda, značenja jednog istog glagola mogu se međusobno razlikovati.

Za gramatičkim kategorijama vida i roda slede morfološki oblici, i to onim redom kojim se uvođe u nastavnom procesu na četiri spomenuta nivoa: prezent, radni glagolski pridev, imperativ i trpni glagolski pridev. Radi bolje preglednosti, međusobno su razdvojeni uspravnim crtom.

PQpiti A pf, tr **B** popijem, popiju

Prezent je, protivno tradiciji, predstavljen dvama oblicima – 1. licem jednine i 3. licem množine. Za razliku od njega, ostali glagolski oblici predstavljeni su tipičnim formama:

PQpiti A pf, tr **B** popijem, popiju | popio
radni glagolski pridev – oblikom muškog roda jednine,

PQpiti A pf, tr **B** popijem, popiju | popio | popij
imperativ – 2. licem jednine,

PQpiti A pf, tr **B** popijem, popiju | popio | popij | popijen
trpni glagolski pridev – oblikom muškog roda jednine.

PQpiti A pf, tr **B** popijem, popiju | popio | popij | popijen **C** ako si popio nešto (vodu, kafu, sok i sl.), pio si to do kraja i ništa nije ostalo

Sledeći element odrednice, iza morfoloških oblika, jeste definicija značenja. Za sve glagole i njihovih 1.589 značenja sastavljene su nove definicije, koje se u velikoj meri razlikuju od definicija u našim jednojezičnim rečnicima – u Matčinom starom i novom ili u Moskovljevićevom rečniku. Za postojeće definicije može se ukratko reći: da su vrlo često neprecizne, da su glagoli u njima dati u infinitivu, da se značenja neretko definišu navođenjem isključivo sinonima, kao i da su definisani prvenstveno perfektivni glagoli, dok se uz odgovarajuće imperfektivne parnjake samo upućuje na ove prve (iz čega sledi da se značenja imperfektivnih glagola bezuslovno podudaraju sa značenjima perfektivnih). Smatrajući da su ovakve definicije neprihvatljive sa stanovišta stranih studenata, istina – one za njih nisu ni pisane, odustali smo od njih i pokušali da sastavimo potpuno drugačiju formu, trudeći se da i u tome uspostavimo obrazac

na osnovu nekoliko principa i primenom određenih sredstava, koji je dosledno primenjen od početka do kraja. Prilikom sastavljanja definicija konsultovani su i strani rečnici, a kao osnovni uzor poslužio je *Collins Cobuild Advanced Dictionary of English* (2009).

Umesto bezličnog oblika – infinitiva – primenjena je forma karakteristična za direktnu komunikaciju, odn. 2. lice jednine. Opis značenja je dat u formi celovite rečenice, i to zavisnosložene; posebno su opisani perfektivni glagoli, posebno imperfektivni – prvi pomoću uslovne rečenice i perfekta, a drugi pomoću vremenske rečenice i prezenta. Vid glagola upotrebljenog u definiciji odgovara vidu definisanog glagola. Takođe, u definiciji se vide i rod i rekcijski model glagola, kao i kolokacije i semantičke restrikcije.

POpiti **A** pf, tr **B** popijem, popiju | popio | popij | popijen **C** ako si popio nešto (vodu, kafu, sok i sl.), pio si to do kraja i ništa nije ostalo **D** (**V** + **Ø** **Ak**)

Neposredno iza značenja glagola raspoređeni su rekcijski model i primeri upotrebe, i to ne slučajno. S jedne strane, model sledi za značenjem jer je njime uslovljen, a sa druge strane, prethodi primerima upotrebe zbog svoje važnosti i lakšeg uočavanja. Ove tri informacije su grupisane da bi ih studenti lakše sagledali i povezali.

S obzirom na to da studentima najveći problem predstavljaju predlozi i padeži koje treba da upotrebe s određenim glagolom, u samom modelu, pomalo neuobičajeno, kombinovali smo glagol kao vrstu reči sa konkretnom formom – padežnom ili predloško-padežnom, ili sa sintaksičkim jedinicama kao što su zavisna ili nezavisna rečenica. Raspored elemenata u modelu po pravilu je ustaljen i ide od glagola ka njegovim dopunama i odredbama, i odnosi se, nezavisno od primera, na neutralan red reči. Svi pojmovi u modelu predstavljeni su simbolima opštepoznatim i uobičajenim u gramatici, a njihovo tumačenje dato je na početku rečnika.

POpiti **A** pf, tr **B** popijem, popiju | popio | popij | popijen **C** ako si popio nešto (vodu, kafu, sok i sl.), pio si to do kraja i ništa nije ostalo **D** (**V** + **Ø** **Ak**) Idem da *popijem mleko*. Obično ne stignem da doručujem, ali uvek imam dovoljno vremena da *popijem kafu*.

Najveći broj primera prenet je iz izvora u neizmenjenom obliku, što znači da duže rečenice nisu skraćivane i nisu svedene na model glagola.

P**Q****piti** **A** pf, tr **B** popijem, popiju | popio | popij | popijen **C** ako si popio nešto (vodu, kafu, sok i sl.), pio si to do kraja i ništa nije ostalo **D** (**V** + **Ø** **Ak**) Idem da *popijem mleko*. Obično ne stignem da doručujem, ali uvek imam dovoljno vremena da *popijem kafu*. **E** piti

Gotovo na samom kraju odrednice, zbog težine razumevanja i savladavanja, našao se vidski parnjak. Njegovo mesto je određeno uticajem koje značenje ima na sva prethodna obeležja glagola – da bi studenti lakše razumeli prisustvo ili odsustvo vidskog parnjaka, kao i moguće rekcijske razlike u odnosu na odredničku reč, potrebno je da se prethodno upoznaju sa morfološko-sintaksičkim i semantičkim informacijama u odrednici. Grupisanje definicije, sintaksičkog modela i vidskog parnjaka omogućuje njihovo lakše poređenje.

Za razliku od postojećih rečnika, ovde su vidski parovi razdvojeni i u celini obrađeni u posebnim odrednicama. Budući da su građa i analiza pokazale da značenje glagola može uticati na kategorije vida i roda, na morfološke oblike, pa i na rekciju glagola, smatrali smo da glagolske lekseme koje čine vidski par ne mogu biti obrađene zajedno, u jednoj odrednici, već da svaka od njih mora imati svoje mesto u rečniku, a da je sasvim dovoljno da odrednica sadrži samo osnovni podatak o parnjaku, eventualno i njegovu dopunu – kad se ona razlikuje od dopune odredničke reči. Kao i u odredničkoj reči, i ovde je prefiks istaknut.

P**Q****piti** **A** pf, tr **B** popijem, popiju | popio | popij | popijen **C** ako si popio nešto (vodu, kafu, sok i sl.), pio si to do kraja i ništa nije ostalo **D** (**V** + **Ø** **Ak**) Idem da *popijem mleko*. Obično ne stignem da doručujem, ali uvek imam dovoljno vremena da *popijem kafu*. **E** piti **F** **POPITI** NEŠTO S NOGU *ako si popio nešto s nogu, popio si to na brzinu, vrlo brzo* ♦ **POPITI** NEŠTO NAŠTE SRCA *ako si popio nešto našte srca, popio si to pre nego što si nešto pojeo, obično odmah ujutru*

Sasvim na kraju odrednice dolaze idiomi. Ovaj termin je upotrebljen uslovno jer nisu u pitanju samo idiomi, nego i pozdravi, uzvici i fraze. Da bismo izbegli veći broj termina, odabrali smo samo jedan, i to onaj koji je u korpusu najfrekventniji a i studentima najbliži. U ovom segmentu odrednice takođe su sastavljene nove definicije, ukupno 129.

Da bi odrednica snabdevena ovolikim brojem informacija bila preglednija, prvim slovima (internacionalne) abecede razgraničili smo pojedine njene segmente. Prvi segment (**A**) sledi odmah iza infinitiva i u njemu se nalaze gramatičke kategorije glagolskog vida i roda. Sledeći segment (**B**) sadrži četiri morfološka oblika. U trećem segmentu (**C**) dato je značenje glagola, u četvrtom (**D**) rekcijski model i primeri upotrebe. Peti segment (**E**) namenjen je vidskom parnjaku, i poslednji (**F**) idiomima. Ovakav način uređenja omogućuje korisniku da u bilo kojoj odrednici sasvim lako nađe ono što traži. A da bi uvek mogao da se podseti gde se šta nalazi, u podnožju parnih stranica rečnika data je shema odrednice:

A glagolski vid i rod **B** prezent | aktivni particip | imperativ |
pasivni particip **C**

definicija **D** rekcijski model i primer **E** vidski par **F** idiom

Opis i analiza svih segmenata odrednice pokazali su da je značenje glagola zapravo njen stožer, jer ono može uslovljavati bilo koji od elemenata: vid, rod, morfološke oblike, rekcijski model ili vidski parnjak. Upravo zbog toga kod semantički najrazuđenijih glagola bilo je gotovo nemoguće urediti odrednicu na uobičajeni način – izložiti sve informacije u jednom jedinom članku, grupisati ih po segmentima i urediti tako da budu potpuno pregledne i jasne. Da bismo ipak postigli preglednost i razumljivost, jer u protivnom rečnik je neupotrebljiv, pribegli smo jednom neuobičajenom rešenju – uvođenju pododrednice za svako sledeće značenje glagola.

izlaziti **A** impf, intr **B** izlazim, izlaze | izlazio | izlazi | — **C** kad izlaziš (iz kuće, stana, autobusa), odlaziš iz zatvorenog prostora, ostavljaš neko zatvoreno mesto, zatvoreno mesto zamenjuješ drugim mestom (otvorenim ili zatvorenim) **D** (V [+ IZ/SA Gen]) Da li *izlazite* na sledećoj stanici? – Da, *izlazim*. Jelena ulazi u kuću, a Aleksa *izlazi*. Autobus se zaustavlja na stanici i putnici polako *izlaze*. (V + IZ/SA Gen) Đini *izlazi iz garderobe* u novoj majici. Tom *izlazi iz njihovog stana*. Iz učionice nikad *ne izlazim* dok traju predavanja. Deco, *izlazite iz vode*! Već danima *ne izlaziš iz stana*. (V + IZ Gen + NA/U Ak) Iz sobe *izlaziš na terasu*. Iz kuće *izlaziš u dvorište*. (V + Adv) Ako bude grmelo, *nemoj izlaziti napolje*. **E** izaći

izlaziti A impf, intr **B** izlazim, izlaze | izlazio | izlazi | — **C** kad uveče izlaziš u grad, odlaziš od kuće da bi se negde zabavio, da bi se video s nekim, da bi posetio bioskop, pozorište, kafić ili diskoteku **D (V + U/NA Ak)** Uveče mladi *izlaze u kafiće i restorane*. Svako veče *izlaze u grad*, a juče su bili u Beogradu. (**V [+ U/NA Ak]**) Vas troje *ne izlazite* večeras zajedno? Volim da *izlazim*, volim skupa kola i živu muziku. *Izlazim* samo vikendom. *Izlazimo* svako veče. **E** izaći

izlaziti A impf, intr **B** (3. sg&pl) izlazi, izlaze | izlazio | izlazi | — **C** kada prostorija izlazi u neki otvoren prostor, ona ima vrata koja vode u taj prostor **D (V + NA/U Ak)** (Moja soba je u potkrovlju, gleda pravo u dvorište i u senci je krošnje stare lipe. ☞) Pored je bratova soba, koja *izlazi na terasu*. **E** —

F NE IZLAZITI NEKOM IZ GLAVE *kada ti nešto (neko) ne izlazi iz glave, stalno razmišljaš o tome*: Ta dva oka plava ne izlaze mi iz glave.

Pododrednica nije ništa drugo do ponovljena početna odrednica, ali sa obeležjima glagola karakterističnim za dato značenje. Da pripadaju jednoj istoj glagolskoj odrednici, pokazano je time što pododrednice nisu razdvojene proredom i što nemaju segment **F**, nego on dolazi sasvim na kraju odrednice, zatvarajući je, u boji kojom je i otvorena, odnosno u boji prvog značenja. Princip je jednostavan „jedan glagol – jedna odrednica, jedno značenje – jedna pododrednica“.

Osmišljavajući i uređujući rečničku odrednicu, nastojali smo postići njenu:

- prilagođenost potrebama studenata, jer je rečnik namenjen prvenstveno njima;
- ujednačenost – sve odrednice su ustrojene po istom obrascu, a od morfološko-sintaksičkog potencijala glagola zavisi da li će sve pozicije u njima biti i popunjene ili ne;
- preglednost – odrednica se prostire celom širinom stranice, a svaki element ima precizno utvrđeno mesto u njoj i letimičnim pogledom može se lako pronaći;
- bliskost studentima – prirodnošću jezika u definicijama i direktnim obraćanjem;
- razumljivost i čitljivost – u čijoj su službi opštepoznati simboli i skraćenice, kao i oni manje poznati, ali opet sa jasno utvrđenim značenjem, koje se dosledno sprovodi kroz ceo rečnik;
- raščlanjenost – uvođenjem jasnih granica između segmenata,

- kao i uvođenjem pododrednica;
- i upotrebljivost, koja treba da proistekne iz svega prethodno nabrojanog.

Lista referenci:

- Babić, B. (2010). *Morfološko-sintaksički minimalni rečnik glagola srpskog jezika kao stranog*. Novi Sad: Seminarska biblioteka Odseka za srpski jezik i lingvistiku Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu, sign. LM 88.
- Bogaards, P. & Van der Kloot, W. A. „The Use of Grammatical Information in Learners’ Dictionaries.“ *International Journal of Lexicography* (Oxford), Vol. 14 No. 2 (2001): 97–121.
- Collins Cobuild Advanced Dictionary of English*. (2009). Glasgow: Harper Collins Publishers, Boston: Heinle Cengage Learning.
- Engel, U. & Mikić, P. (1982). „Valentnost glagola u rečnicima.“ *Zbornik radova Instituta za strane jezike i književnosti* 4, 287–291.
- Matešić, J. (1982). *Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskog jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Šipka, D. (2006). *Osnovi leksikologije i srodnih disciplina*. 2. izmijenjeno i dopunjeno izd. Novi Sad: Matica srpska.
- Антонић, И. (2005). „Синтакса и семантика падежа“. У: Пипер, et al, *Синтакса савременог српског језика – Проста реченица*, (Милка Ивић, eds.). Београд: Институт за српски језик САНУ, Београдска књига. Нови Сад: Матица српска, 119–300.
- Петровић, В. (1990). „Глаголска фраза као лексикографски и граматички проблем.“ *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику* XXXIII, 357–362.
- Петровић, В. Дудић, К. (1989). *Речник глагола са граматичким и лексичким допунама*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. Нови Сад: Завод за издавање уџбеника. Сарајево: СОУР „Свјетлост“ – ООУР Завод за уџбенике и наставна средства.
- Речник српскохрватског књижевног језика I–III*, Нови Сад: Матица српска. Загреб: Матица хрватска (1967–1969). *IV–VI*, Нови Сад: Матица српска, (1969–1976).

Тополињска, З. (2002). „Шта тражим у речнику?“. *Међународни научни скуп о лексикографији и лексикологији: Дескриптивна лексикографија стандардног српског језика и њене теоријске основе*. Нови Сад: Матица српска. Београд: Институт за српски језик САНУ, 33–39.

Izvori:

Bjelaković, I. Vojnović, J. (2006). *Naučimo srpski – Let's learn Serbian 1* (udžbenik, radna sveska i CD sa vežbama slušanja). Novi Sad: Filozofski fakultet – Dnevnik.

Alanović, M. et al. (2006). *Naučimo srpski – Let's learn Serbian 2* (udžbenik, radna sveska i 2 CD-a sa vežbama slušanja). Novi Sad: Filozofski fakultet – Dnevnik.

Biljana Babić

MINIMAL MORPHOLOGICAL-SYNTACTIC VERB DISCIONARY OF SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

This article describes a minimal morphological and syntactic dictionary of verbs for learners of Serbian as a foreign language. The dictionary corpus consists of verbs excerpted from instructional materials published by the Center for Serbian as a Foreign Language at the Faculty of Philosophy of the University of Novi Sad: *Naučimo srpski/Let's Learn Serbian 1* (coursebook, workbook and CD) and *Naučimo srpski/Let's Learn Serbian 2* (coursebook, workbook and two CDs). These materials are designed for levels Beginner 1 and Beginner 2 (corresponding to CEFR A1 and A2), and Intermediate 1 and Intermediate 2 (B1 and B2). The dictionary itself is intended for course participants.

Each entry contains 13 elements: infinitive, stress, aspect and transitivity, present tense, active participle, imperative, passive participle, definition, syntactic model, usage example, aspectual pair, and idioms. Besides such grammatical and semantic information, the entries are innovative in their layout, with separate subentries for each meaning of polysemic lexemes. Subentries repeat headword information, but with morphological and syntactic alterations corresponding to the differing meaning. This approach makes the dictionary easier to use.

УЛОГА ИГАРА У НАСТАВИ
СТРАНИХ ЈЕЗИКА

/

ROLE OF GAMES IN FOREIGN
LANGUAGE TEACHING

Sonja Hornjak

Univerzitet u Beogradu

IGRE KAO DIDAKTIČKI MATERIJALI U NASTAVI STRANIH JEZIKA

Sažetak

Kako bi se povećala efikasnost nastave stranih jezika, potrebno je na adekvatan način uključiti didaktičke igre u proces učenja. Igre kao didaktički materijali u nastavi stranih jezika su od značaja jer uvode učenika u realan kontekst gde se koristi ciljni jezik. Učenik nesvesno povećava obim naučenog gradiva, kao i motivaciju, na zabavan način u prijatnoj atmosferi. U radu su prikazane različite vrste i klasifikacije igara u zavisnosti od uzrasta, broja učesnika, interesovanja, nivoa znanja, očekivanog cilja i veština koje se koriste. Pored lingvističkog, poseduju i socijalni, psihološki i pedagoški aspekt. Značaj didaktičkih igara ogleda se u njihovoj višedimenzionalnosti.

Ključne reči: didaktičke igre, efikasna nastava, motivacija, ciljni jezik, višedimenzionalnost

1. Uvod

U nastavi stranih jezika koriste se različiti didaktički materijali kako bi se olakšalo usvajanje gradiva. Jedan od njih su didaktičke igre. Igru možemo definisati kao aktivnost u nastavi koja doprinosi lakšem savladavanju određenog jezičkog gradiva. Zahvaljujući igri, učenik nesvesno povećava obim naučenog gradiva na zabavan način. Istovremeno igra utiče na učenika tako što povećava motivaciju.

Branko Ostojić u svojoj knjizi *Kreativnost u nastavi stranih jezika* govori o tome koliko je kreativnost važna u procesu učenja stranih jezika. „Kreativan pristup nastavi stranih jezika dovodi do većeg stepena verbalnog izražavanja i veće fleksibilnosti u upotrebi jezičke materije. Razvitak komunikativnih sposobnosti predstavlja jedan od glavnih ciljeva nastave stranih jezika koji može ostvariti samo nastava prožeta kreativnim elementima.” (Ostojić 1986: 140) Po njegovom mišljenju su igre kao didaktički materijal u nastavi stranih jezika efikasno sredstvo za postizanje ovih ciljeva.

Igra doprinosi stvaranju opuštenе atmosfere i kreativnog učešća učenika jer predstavlja realan kontekst za korišćenje jezika (Bello Estévez 1990: 136).

S obzirom na značaj igre kao didaktičkog materijala u nastavi stranih jezika, u ovom radu bavićemo se odlikama, organizacijom, klasifikacijom i ciljevima igara.

2. Igra i pokret

Dete celovito doživljava svet oko sebe svim svojim čulima, tako da mu je najlakše da prihvati gradivo ukoliko je ritmično i ukoliko se može vizuelno predstaviti. Govor, ritam i pokret čine neodvojivu celinu u usvajanju jezika (Velički 2006: 328). Zbog ovoga, najpogodnija metoda za učenje stranih jezika bi bila jezička igra.

Igra nije samo sredstvo koje pomaže pri učenju, već ima i dublju pozadinu. Veza između igre i učenja je prirodna. Od sedamdesetih godina, sa komunikativnim pristupom, se počelo pričati o važnosti koju ima igra u procesu učenja. Kognitivna psihologija insistira na ulozi igre na razvoj ličnosti. Igra kao didaktički materijal pri učenju stranih jezika predstavlja značajan instrument koji podstiče aktivan stav učesnika, pokreće mehanizme učenja jezika i doprinosi dinamici časa.

Igra u nastavi ima funkciju u procesu učenja i primeni naučenoga, ali i motivacionu i podsticajnu funkciju. Uz pomoć igre možemo provežbati određene fonetske, gramatičke ili pravopisne sadržaje, a da pri tome učenici nisu svesni postavljenog cilja nastave.

3. Uloga nastavnika

Realizacija igre na času stranog jezika prvenstveno zavisi od nastavnika. Da bi se igra u potpunosti realizovala, potrebno je da nastavnik dobro poznaje svoje učenike, njihova interesovanja i nivo znanja. Najvažnije je da je učenik prethodno upoznat sa gramatičkim strukturama ili vokabularom koji se koristi u određenoj igri, kao i da u potpunosti razume šta se od njega očekuje i koje korake treba da preduzme. Pre sprovođenja svake igre, nastavnik bi trebalo da objasni o čemu se radi i da bude siguran

da je svaki učenik razumeo šta treba da radi. U toku igre potrebno je da nastavnik omogući da svaki učenik podjednako učestvuje, da izrazi svoje stavove i mišljenje o određenoj situaciji i da na ovaj način dođe do izražaja ličnost učenika jer na taj način on unosi sebe u igru i automatski biva motivisan. Nastavnik bi trebalo da oslušne svoje učenike i ukoliko im određena igra nije zanimljiva, da odmah pređe na drugu igru kako bi ih zainteresovao. Takođe, igra kao didaktički materijal ima funkciju odmora, tj. predaha. Ukoliko se izučava neka teška oblast iz gramatike, nastavnik može da izvede kraću igru kako bi napravio aktivnu pauzu i oraspoložio učenike. Nastavnik može da koristi ustaljeni oblik neke igre ili da je menja prilagođavajući je učenicima.

Nastavnik bi trebalo da bude strpljiv, tolerantan, spreman za saradnju. Bitno je da ne ispravlja često greške jer to može da izazove nesigurnost i strah kod učenika.

4. Organizovanje igre

Veoma je bitna organizacija igre kako bi se ona uspešno realizovala. Igra može da bude sprovedena na početku časa kao uvod u određenu oblast, u sredini ili na kraju časa. Trebalo bi da ima jasno definisan početak i kraj, sa unapred poznatim ciljevima i očekivanim rezultatima. Julia Dobson u članku *Try one of my games* ističe kako igra zahteva male ili nikakve pripreme, lako se izvodi, nudeći pritom intelektualni izazov. Dovoljno je kratka da ispuni određeni vremenski prostor, zabavlja učenike, a da pritom nastavnik ne gubi kontrolu nad razredom. (Dobson 1975: 259)

Formiranje grupa je jedna od bitnih stavki u realizaciji igara. Učenici u grupi bi trebalo da budu približnog ili istog jezičkog nivoa kako bi bili motivisani i kako bi se izbegla nesigurnost. Takođe nije poželjno da učenici uvek budu u istoj grupi, već da se preraspoređuju kako bi se stvorila dinamika unutar časa. Ukoliko nastavnik obrati pažnju na sve potrebne elemente, igra će se uspešno ostvariti.

Bello Estévez izdvaja sledeće aspekte igre: postavku, tj. organizaciju igre, materijal, jezik i vrste igara (Bello Estévez 1990: 137). Što se tiče postavke, tj. organizacije igre, svaki profesor bi trebalo dobro da poznaje svoje učenike i da ih grupiše tako da imaju realne mogućnosti za

komunikaciju. Aktivnost može biti individualna, u parovima ili u grupama. Ukoliko je individualna aktivnost, može da bude komunikacija između svakog učenika i profesora ili između svakog učenika i ostatka grupe. Komunikacija između svakog učenika i profesora je preporučljiva samo u malim grupama. Ovo ima pozitivne strane jer je profesor siguran da je svaki učenik čuo šta se kaže i usvojio dobar jezički model. Aktivnost u parovima se zasniva na tome da učenici rade po dvoje i postavljaju pitanja jedno drugom dok ih profesor nadgleda. Kod aktivnosti po grupama, razred se deli u grupe od po četiri ili pet učenika. Na ovaj način se stvara dinamična atmosfera na času.

Materijal koji se koristi pri igrama predstavlja sferu neograničenih dimenzija pošto zavisi od posvećenosti, kreativnosti i praktičnog znanja profesora. Postoje mnoge igre kojima nisu potrebna materijalna sredstva jer se zasnivaju isključivo na komunikaciji. Jedan od primera materijalnih sredstava su plastificirane kartice sa crtežima različitih tema - hrana, zanimanja, godišnja doba, nameštaj itd. Obično učenik opisuje šta vidi na crtežu ili objašnjava šta vidi drugom učeniku koji to crta.

5. Pedagoški, psihološki i jezički aspekti igara

Igre kao didaktički materijal u nastavi stranih jezika su višedimenzionalne tj. pored jezičkih, poseduju pedagoške i psihološke aspekte. Pedagoški aspekti se odnose na učenje jezika i vaspitanje učenika jer igra poseduje vaspitno-obrazovnu pozadinu. Što se tiče psihološke vrednosti, igre povećavaju kreativnost, motivaciju, saradnju između učenika, kao i između učenika i nastavnika. Razvija se takmičarski duh među učesnicima u igri. Način na koji se takmičarski duh može razvijati je bodovanje tačnih odgovora ili uspešno rešenih zadataka. Pri tome, učenik se socializuje, razmenjuje iskustva i komunicira.

6. Klasifikacija igara

Postoje različite klasifikacije igara. Kriterijumi mogu biti uzrast učenika, broj učenika, cilj koji se želi postići, veštine, tehnike ili vokabular koji se koristi, kao i vreme koje je potrebno za realizaciju.

Prema vremenu koje je potrebno za realizaciju, igre se dele na one od nekoliko minuta i igre koje traju ceo čas. U zavisnosti od broja učesnika, postoje individualne i grupne igre.

Ukoliko su kriterijum veštine koje se razvijaju pri određenoj igri, postoje igre slušanja, govora, čitanja i pisanja.

Bjelica i Ostojić u svojoj knjizi *Igre u nastavi stranih jezika* daju sledeću podelu:

1. Igre za razvijanje i stimulisanje jezičkih sposobnosti: slušanja i razumevanja (kao što su glupi telefon, ponavljanje anegdote), izgovora (takmičenje u izgovoru), čitanja (nađite reč), pisanja (autobiografija).

2. Igre za uvežbavanje: ortografije (popunjavanje slova, takmičenje u spelingu), brojeva (bingo), leksičkog fonda (ukrštenica, tajanstvena reč, asocijacije), morfosintaksičkih oblika (dovršavanje rečenica, vežba memorije).

3. Igre za razvijanje i obogaćivanje komunikativnih i jezičkih kreativnih sposobnosti (asocijacije, debata, tajna reč, priča u nastavcima) (Bjelica i Ostojić 1983: 148).

Bello Estévez vrši klasifikaciju igara na: igre rečnika, igre gramatičkih struktura, igre kreativnosti i komunikativne igre (Bello Estévez 1990: 137).

Kako bi smo ilustrovali koncept didaktičkih igara, navešćemo neke primere koje navodi Bello Estévez (Bello 1990: 141). Igre rečnika se zasnivaju na tome da uvek nedostaje određena reč koja se traži. Cilj je razvijanje veština pisanja i čitanja.

U okviru igara rečnika postoje igre brojeva namenjene elementarnom i srednjem nivou. Razred se podeli u dve ekipe, profesor baci loptu izgovorivši broj i učenik koji je uhvati treba da kaže broj koji počinje poslednjom cifrom koju je profesor izgovorio i da prebaci loptu drugoj ekipi.

Igra pod nazivom „lanac reči” služi za vežbanje vokabulara. Slično je kao i sa igrom brojeva, ali se izgovaraju reči koje počinju poslednjim slovom izgovorene reči.

„Živi alfabet” je veoma zanimljiva igra gde svaki učenik predstavlja jedno slovo i kad profesor kaže određenu reč, učenici se u prostoru poredaju tako da speluju tu reč. Cilj igre je vežbanje spelovanja. Ono što bi eventualno mogao da bude problem je prostor, pošto je za ovu vežbu potrebno dosta slobodnog mesta. (Bello Estévez 1990: 143)

„Pronadite uljeza” je igra u kojoj učenici u nizu reči traže reč koja ne odgovara određenom leksičkom polju. Postoji slična igra gde su dati parovi reči suprotnog značenja i na kraju nedostaje jedna reč koju učenici dopisuju. (Bello Estévez 1990: 144)

Igre gramatičkih struktura mogu biti usmene ili pisane. Kao što sam naziv kaže, omogućuju da se usvoje određene gramatičke strukture. Trebalo bi da se predstave kao rekreativna aktivnost bez potenciranja učenja gramatike.

U „igri svetskih putnika”, jedan učenik dobije sliku grada, države ili nekog poznatog mesta i govori rečenice koje asociraju na to mesto dok ekipe pogađaju koje je to mesto. (Bello Estévez 1990: 147)

„Pogodi ko sam” se zasniva na tome da je jedan učenik određena poznata ličnost ili predstavnik određenog zanimanja i odgovara potvrdno ili odrično na pitanja koja postavljaju ostali učenici kako bi pogodili identitet te ličnosti.

U igri mimike učenik pantomimom predstavlja određenu radnju koju ostali treba da pogode.

Igra asocijacija se sastoji u tome da se učenici poređaju u krug i da svako dobije karticu sa odgovarajućom slikom. Jedan učenik izgovori reč koju ima na slici, onaj ko ima reč iz istog leksičkog polja, ustane i kaže svoju reč.

Kreativne igre su igre otvorenog tipa, tj. učenik stvara kreativan jezik po sopstvenom nahođenju. Predstavljaju komunikativne igre gde profesor nadgleda upotrebu jezika bez preteranog insistiranja na savršenoj formi.

Igra pamćenja se sastoji u ponavljanju dugih rečenica. Jedna ekipa ponavlja duge rečenice druge ekipe. Prilagođena je srednjem i višem nivou. Igra za vežbanje kondicionalnih rečenica je „Ko treba da preživi?” (Bello Estévez 1990: 153)

Cilj igre komunikacije je da se više razvije praksa komunikacije nego praksa određenih lingvističkih struktura. Predviđena za sve nivoe je igra pod nazivom „nacrtaј rečenicu” gde jedan učenik crtajući objašnjava ostalima naziv knjige, filma ili neku rečenicu. Ostali učenici mogu da postavljaju pitanja na koja dobijaju potvrđan ili odričan odgovor. Ovde se vežbaju upitne forme. (Bello Estévez 1990: 153)

Igra slična ovoj je „parovi crteža” gde dva učenika dobijaju dva slična crteža sa određenim razlikama koje kroz opis i razgovor treba da

pronađu. Ova igra je prilagođena svim nivoima učenja jezika, a od nivoa zavisi izgled crteža. U ovoj igri dolazi do izražaja vežba deskripcije. Vežbanje narativnih tehnika se vrši u igri „nesređena priča”. Jedan učenik dobije hronološki nesređene sličice jedne priče, dok njegov par ima tačan redosled događaja i na osnovu njegovog uputstva prvi učenik slaže sličice. (Bello Estévez 1990: 155)

Igra kroz koju se vežba davanje uputstava je igra gde jedan učenik dobija mapu grada, dok drugi dobija mapu sa neispisanim ulicama i na osnovu objašnjenja prvog učenika se snalazi po mapi. (Bello Estévez 1990: 156)

Vrsta igre je i primena dramskih tehnika pri učenju stranog jezika. Zadaje se određena tema ili situacija na koju učenici treba na napravu skeč. Ovo je primereno višim nivoima znanja. Na ovaj način učenici sebi pripisuju određenu ulogu i jezik im služi kao sredstvo za iskazivanje svojih stavova. Otvorenog je tipa jer nema tačnih i netačnih odgovora. Svaki učenik može na drugačiji način da reši određenu situaciju. Spontanost u komunikaciji je jedan od ključnih aspekata. Mnogi autori smatraju da je pri učenju stranog jezika bitna komunikacija i fluentnost u komunikaciji, a ne strogo pridržavanje gramatičkih pravila.

Jedna od aktivnosti koja bi mogla da se klasifikuje kao igra pri učenju stranih jezika je i pisanje poezije. Nastavnik zada reč, a učenici govore reči koje se rimuju sa datom rečju ili nastavnik zada stih, a učenici pišu stiove koji se rimuju sa datim stihom.

Korisna vežba za izgovor bi bila brzalica ili brojalica kojom se vežba pravilan izgovor, a ujedno se i proširuje vokabular.

U obrazovnom sistemu Srbije kvizovi su česta igra za vežbanje vokabulara.

Jedna od deci omiljenih igara je igra „vešala” gde se vežba spelovanje na taj način što se napiše koliko slova ima određena reč. Učenik pogađa slova i za svako netačno izgovoreno slovo crta mu se određeni deo tela.

7. Kompjuterske igre i simulacije

Zahvaljujući razvoju tehnologije, u novije vreme kompjuter je opšteprisutan u nastavi stranih jezika. Koncept ovih programa se

razlikuje od igara koje smo dosad spominjali. Za razliku od prethodno spomenutih igara, kompjuterske igre i simulacije su programi zatvorenog tipa tj. profesor ne može da modifikuje sadržaj već samo da ga realizuje. Edukativne interaktivne igre pomažu da se razviju veštine čitanja, razumevanja. Zahtevaju aktivno učešće učenika kroz pisanje. Neke imaju obiman vokabular, dok je kod igara za početnike vokabular ograničen. Većina igara je koncipirana tako da ih koristi samo jedan učenik. Međutim mogu i da posluže za grupni rad. „Igre veoma motivišu učenike, i ako su dobro dizajnirane i ako se koriste u adekvatnom momentu, bez zloupotrebe, predstavljaju dobro oruđe uz pomoć kojeg učenici mogu da razvijaju svoju maštu, strategije za utvrđivanje hipoteza i rešavanje problema, i zagovaraju upotrebu stranog jezika u značenjskom kontekstu.” (Martín Catalán 1990: 177)

8. Cilj igara

Komunikativni pristup učenju stranih jezika bazira se na činjenici da se učenje stranog jezika zasniva na komunikativnoj interakciji.

Dinamika interakcije može da se opiše kao rezultat kontakta između stila profesora i učenika. Zahvaljujući raznolikosti ličnosti profesora i učenika dolazi do dinamike i interakcije. Ovde se ne govori samo o procesu učenja, već i o psihološkom i sociološkom aspektu koji se javlja pri učenju stranih jezika.

Učenje jezika predstavlja kreativan, dinamičan i interaktivan proces. (Agudo 2003: 140)

Cilj korišćenja igara u procesu učenja stranih jezika je da se poveća nivo motivacije učenika i da se kroz zabavu dođe do određenih rezultata. Zahvaljujući opuštenoj atmosferi koju igra stvara, učenik uvežbava određeno gradivo, a da toga nije svestan. Takođe igra utiče na razvoj učenikove ličnosti tako što povećava kreativnost i motivaciju. Upoznaje učenika sa realnim situacijama u kojima se koristi jezik. Zahvaljujući igrama, učenik se susreće sa kulturnim kontekstom zemlje čiji jezik uči.

U knjizi *Igre u nastavi stranih jezika* dato je temeljno objašnjenje ciljeva primene igara u nastavi stranih jezika:

1. „Igre i njihova, makar i povremena, primjena u nastavi stranih jezika doprinose povećavanju jezičke aktivnosti, poboljšanju njihovih jezičkih znanja, uspostavljanju prijatnije atmosfere u učionici, kao i njegovanju prisnijih odnosa između učenika i nastavnika, odnosno, i između samih učenika
2. Postojanje i njegovanje takmičarskog duha najtješnje je vezano sa učeničkom motivacijom za učenje jezika
3. Igre u nastavu unose vedrinu i radost, neophodne elemente za uspešno obavljanje svakog školskog zadatka
4. Igre predstavljaju, u izvesnom stepenu, zamjenu za razna jezička vježbanja mehaničkog tipa
5. Nastava jezika se obavlja kroz niz konstruisanih, vještačkih situacija, u učionici
6. Igre pomažu učenicima da lakše upoznaju i shvate razlike u kulturi i običajima koje se reflektuju i
7. Igre olakšavanju i omogućavaju djelimičnu individualizaciju nastavnog procesa stranih jezika.” (Bjelica i Ostojić 1983: 148)

9. Zaključak

Motivacija je jedan od osnovnih preduslova za uspešno učenje. Da bi se učenici motivisali i zainteresovali za gradivo, potrebno je stvoriti prijatnu atmosferu bez stresa i dopustiti im da izraze svoje stavove tj. svoju ličnost. Ovo se najbolje postiže kroz didaktičke igre. Da bi učenici ostvarili određeni zadatak moraju da koriste ciljni jezik i da se na taj način spontano susretnu sa realnim kontekstom. Igre kao didaktički materijal u nastavi stranih jezika su veoma efikasne jer se kroz zabavu povećava obim naučenog gradiva i utvrđuje se gradivo. Igre nisu jednodimenzionalne tj. jedna igra nema samo jedan cilj i funkciju već se svakom igrom uvežbava više stvari, od kojih su neke u prvom, a neke u drugom planu. Pored didaktičke funkcije, igre imaju i psihološku vrednost jer pomažu da se razvija ličnost učenika, kreativnost kao i kooperativnost u razredu.

Stoga je preporučljivo adekvatno korišćenje što više didaktičkih igara u nastavi stranih jezika radi povećanja efikasnosti nastave.

Lista referenci:

- Agudo, J. (2003). Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol.15 139-160,ISSN:1130-0531. Universidad de Extremadura.
- Bello Estévez, A. (1990). Los Juegos: Planteamiento y Clasificaciones. In: *Didáctica de las Segundas Lenguas*. Madrid: Santillana, 136-157.
- Bjelica, N. i Ostojić, B. (1983). *Igre u nastavi stranih jezika*. Sarajevo: Svjetlost.
- Dobson, J. (1975). Try one of my games. *The Art of TESOL, English Teaching Forum, Washington DC*, 259-302.
- Martín Catalán, D. (1990). El Ordenador: Juegos, Simulaciones, Ejercicios y Prácticas. In: *Didáctica de las Segundas Lenguas*. Madrid: Santillana, 172-192.
- Ostojić, B. (1986). *Kreativnost u nastavi stranih jezika*. Sarajevo: Svjetlost.
- Velički, D. (2006). Ritam i pokret u ranom učenju njemačkoga jezika. *Metodika*, Vol. 7, br. 2, 327-336.

Sonja Hornjak

GAMES AS DIDACTIC MATERIAL IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Summary

Didactic games are an important part of the process of second language acquisition. Through games, students improve not only the language skills, but also their creativity, motivation and personality, which as a consequence has the individualization of the school curriculum. Real context gives students the opportunity to use the target language directly. Culture and civilization of the country where the language is spoken can also be taught in this way. Teacher has the key role in the organization and implementation of games. Games develop socialization and dynamics in the classroom. Thanks to many different kinds of didactic games, many different language skills can be practiced. Multidimensionality is a very important aspect of didactic games.

Emilija Petrova Gjorgjeva and Snezana Kirova

Faculty of pedagogy

University „Goce Delcev“-Shtip

GAME AS A NECESSARY TECHNIQUE FOR LEARNING FOREIGN LANGUAGES

Summary

Only by means of correctly and accurately selected methods can the gap between the real world and the classroom be bridged, as well as the gap between the native and a foreign language. As a means of the use leading to real situation where communication is revitalized and to the achievement of a free flow of language forms, games are one of the best ways to reduce tension and frustration of the unknown, which represents a pleasant manner for both the teacher and students to achieve the intended goal.

The components of a game including motivation, competition, cooperation, teamwork, purpose, diversity, variation and deviation from the conventional and formal learning all contribute to a qualitative way of realization of the linguistic content resulting in a fine linguistic fluency.

1. Introduction

Sometimes it is difficult to classify games into categories because the groups are often intertwined. Hadfield (1999) elaborates on some of the divisions of language games:

1. linguistic (focused on precision, i.e. naming of a notion)
2. communicative (exchange of information and ideas where precision is in the second plan)
3. competitive
4. team work (cooperative)¹

1 (Johnson, Johnson, & Stanne; Slavin) 1995. Effective learning is emphasized in a cooperative environment, and provides constructive feedback.

In the third classification games are classified according to the elements they contain into three groups:

- Sorting and putting in order games
- Games with information gaps
- Guessing games where information is given about an unknown concept that should be guessed by asking questions
- Explorative games – information is supplied in the table by means of exploring and polling
- Games with connecting – two notions that are similar, different or complementary in some respects are connected
- Games with marking – an illustrated notion is labeled with the given word
- Games with replacing – pairs of notions are exchanged among participants and combined according to some of their features
- Board games – popular social models are adapted to be used during class (monopoly, playing cards, etc.)
- Role play (Kodotchigova, 2002), simulation (roles are taken from real life), drama (roles are previously prepared in a script).

In terms of tendencies toward a more modern type of instruction in which the game is taking more prominent role, the number of variations, models and examples of various games is growing on a daily basis and is becoming more creative. Several excellent ideas for games in a foreign language class are described in the following paragraph, as well as the manner and materials needed for their realization.

2. Games

❖ Skit kit game – the aim is to make up a story based on the given cards with characters or drawings.



Picture 1. Skit kit cards (printed on both sides)

Development – students are divided into groups and each group gets a set of cards in an envelope; one by one they connect them into a story. The next step could be the dramatization of the story.

❖ Board game – following the example of traditional social games where at the given field a figure is moving for the number of places on the thrown dice. An example: the school and the school yard are illustrated on the board and the goal is to revise the topic vocabulary about our school. At each stop a card is drawn with a verb reflecting the function of language – for example: What does the teacher want me to do? Another student uses the appropriate verb in a sentence. The winner is the first student that reaches the goal.



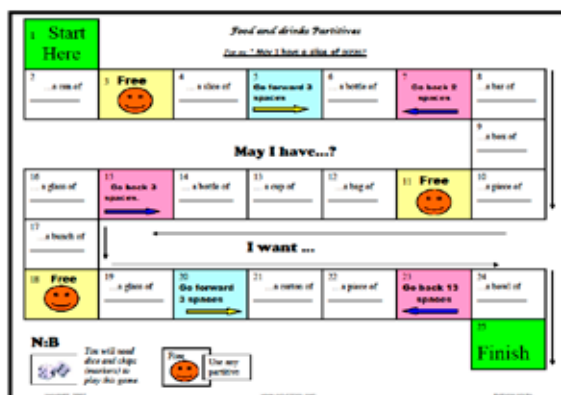
Picture 2. Board game

❖ Wheel of fortune – as in the popular game with a spinning wheel on which numbers are written earlier, respectively replacing notions hinted by several letters, with other letters that need to be guessed. In this game spelling and vocabulary are practiced. For more creative students, a reward can be included as motivation.



Picture 3. Wheel of fortune

❖ Labyrinth / puzzle – on a given field which has Start and Goal the student moves the figure supplementing terms related to the given theme, e.g. vocabulary about food and packaging.



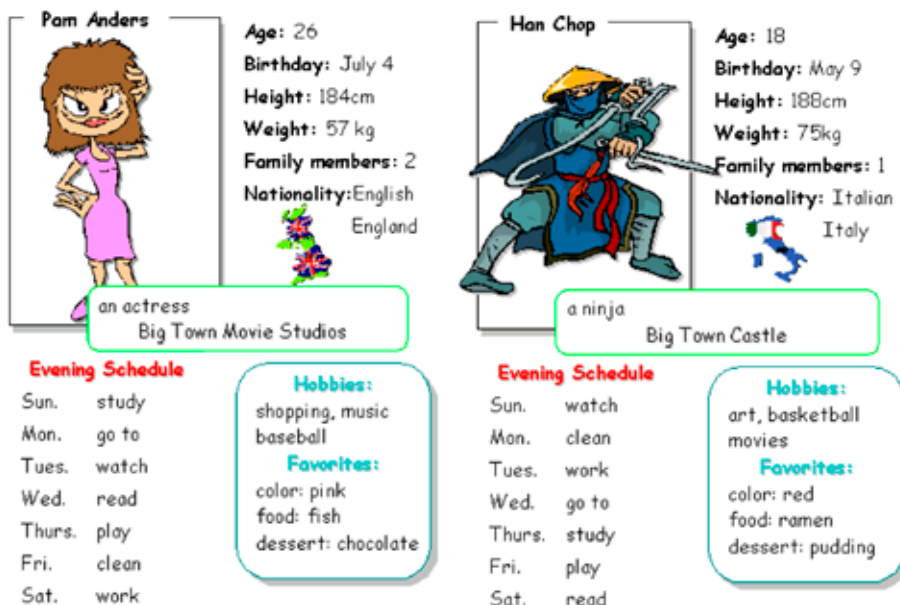
Picture 4. Maze / puzzle

❖ Crossword puzzle



Picture 5.

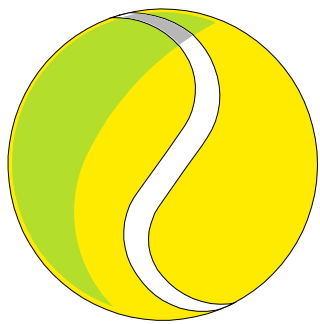
❖ Big City – a constructive game with its own story and characters, each with its particular characteristics given on flash cards offering an abundance of variations, is very suitable for learning language structures, vocabulary, phrases used in real life context, etc. Creativity is very important here, it is suitable for higher grades and students can contribute with their imagination. The characters described are residents of a made-up city and we have some information about them, such as age, interests, physical appearance, hobbies, occupation, nationality, family, and other. Participants identify with one of the characters; they introduce themselves, invent questions, guess and replace characters. It can be set in a variety of contexts and adapted to several grammatical purposes - past tense, present tense, modal verbs, adjectives and articles, future plans and many more.



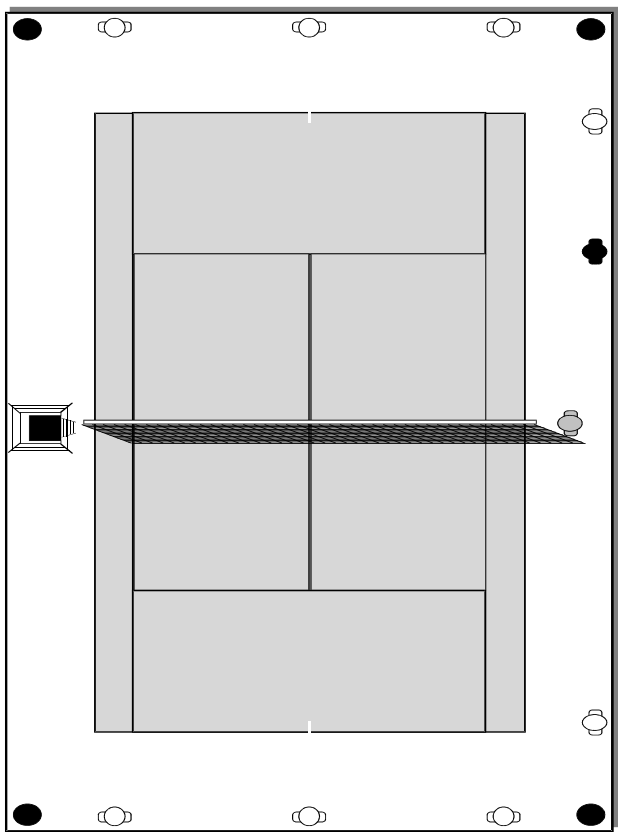
Picture 6. Characters from the Big City

❖ Tennis – two opposite teams play by asking and answering questions aimed at encouraging and developing fluency.

Development: The students get warm-up teaching notes grouped by the teacher into four categories and use them for preparing questions for the other team. When setting up the question one of the balls is put on the side of the opposite team – it must not be kept for more than 5 seconds - the time in which the question should be answered. Points are given for each successfully answered question or for challenging the opponent.



Picture 7. Tennis ball



Picture 8. Tennis court

3. Game as an essential technique for the study of foreign language

The general impression of the contribution of games to the teaching process is universal. Teachers are becoming more aware of the importance of this type of learning. The nature of learning supported by an appropriate game can be categorized into three types - learning as a result of tasks stimulated by the content of the game, knowledge developed through the content of the game, and skills acquired through the game. The latter type can be divided into direct and indirect learning.

Learning in terms of content directly related to school curriculum varies in different types of games, but the development of a wide range of skills derived from the game is absolutely essential for an autonomous student. Complex games contribute to the development of special skills important for learning a foreign language, such as deductive reasoning, problem solving, sorting out events and memorizing. Also, there are many benefits from working in groups which contributes to the development of a notion of group learning, skills for negotiation and joint decision making.

In a survey conducted in Cambridge under the supervision of a team composed of university professors², relevant areas of the curriculum that were treated in games were noticed and highlighted. At the basic level the following areas were identified:

- ❖ The development of personality and social awareness (they provide interest and motivation for learning, maintaining the level of attention and concentration, joint search for the information sources).
- ❖ Language and literacy (listening skills are maintained at the required level, there is positive response to what is noticed, with a question, comment and action).
- ❖ Creative Development (students react in different ways to what they hear, see and feel using their imagination for stimulation and stories).
- ❖ Knowledge and understanding of the real world (they explore the world with guidance and control).

4. Tendencies and modernization

There is no doubt that tendencies toward modern school affect every segment of the educational process, whereupon radical changes have been made in a number of aspects. Not only school curriculum, but also the very methods and techniques of learning and teaching are evidently modified, in order to monitor the continuous trend of development in every sphere of life.

The teacher is no longer under pressure to use the same traditional methods which nowadays appear dry, uncreative and not stimulating.

Within new trends the IT takes a significant part, becoming not only part of the curriculum, but an issue necessarily implemented in the teaching of each subject separately.

In terms of creating and implementing a game during class, IT is an endless source of models and games that are of crucial importance, especially when studying a foreign language. Web portals offer plenty of websites where an appropriate game can be chosen in compliance with the objectives of the lesson. Provided that each child has a computer, software games should not be left out during any lesson. Nearly every linguistic structure or context can be converted into a more relaxed system of learning if they are played on the computer. Each publishing house that prints a foreign language textbook offers a supportive website containing a variety of games compatible with the syllabus of the textbook and, of course, with the competencies anticipated for the appropriate level of language knowledge. Games range from the simplest for young children who click to catch words or connect images with proper sounds, to the most complex quiz games and entertaining tests of general knowledge for older students. In addition, these games can be installed and offered to each student to play. And, of course, in correlation with the subject Computer sciences, students themselves can participate in creating their own kind of linguistic game.

5. Conclusion

Foreign language is an unknown realm for any beginner who meets new concepts, rules, grammatical context, the semantic content and a

completely different approach to the manner of learning for the first time. The notion of foreign language and its study requires a lot of work and effort on the part of the student in learning rules and usage, aimed at creating a natural flow of students' thoughts that are filtered through the perception by means of the native language. Possible progress and expected outcome refer to the achievement that the students think in the target foreign language, which represents a kind of learning, by all means very different from everyday learning.

The art of bringing the matter closer to the capabilities of each student in particular is a subtle theme which requires that the foreign language teacher be ultra-creative and have great suggestive power. The specificity of the taught matter requires variations and modifications of methods and techniques for teaching other subjects. Every foreign language lesson should reflect primarily its communicative feature, the specificity and uniqueness, and of course the country of origin. To learn a language, a person should constructively immerse into some other culture of living and identify the situation in the classroom with the real world in that country. Linguistic elements of teaching are presented, but the question is what is to be done with their distribution and combination.

References:

- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education.
- Hadfield, J. (1999). *Intermediate vocabulary games*. Harlow, Essex: Longman.
- Jacobs, G. M., & Kline Liu, K. (1996). *Integrating language functions and collaborative skills in the second language classroom*. TESL Reporter, 29, 21-33.
- Kodotchigova, M. A. (2002). *Role play in teaching culture: Six quick steps for classroom implementation*. Internet TESL Journal, 8(7). Retrieved February 13, 2006, from: <http://iteslj.org/Techniques/Kodotchigova-RolePlay.html>
- Lee, S. K. (1995, January-March). *Creative games for the language*

- class. Forum*, 33(1), 35. Retrieved February 11, 2006 from: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol33/no1/P35.htm>.
- Lee, W. R. (1979). *Language teaching games and contests*. Oxford: Oxford University.
- Millis, B. (2005). *The educational value of cooperative games*. IASCE Newsletter, 24(3), 5-7.
- Rixon, S. (1981). *How to use games in language teaching*. London: Macmillan.
- Thiagarajan, S. (1999). *Teamwork and teamplay: Games and activities for building and training teams*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Uberman, A. (1998). *The use of games for vocabulary presentation and revision*. *Forum*, 36(1), 20-27. Retrieved from: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol36/no1/p20.htm> [02, 12. 2006].
- Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2005). *Games for language learning* (3rd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Avedon, M.E. and B.S.Brian. (1971). *Learning Through Games. The Study of Games*. New York: John Wiley & Sons, Inc: 315-321.
- Carrier, M. (1990). *Take 5: Games and Activities for the Language Learner*, UK: np. 6-11.
- Hadfield, J. (1990). An Collection of Games and Activities for Low to Mid-Intermediate students of English. *Intermediate Communication Games*. HongKong: Thomus and Nelson and Nelson and Sons Ltd.
- Harris, C. R. (n.d.). *Create board games to enhance classroom learning* Report on the educational use of games; An exploration by TEEM of the contribution which games can make to the education process, from: TEEM www.teem.org.uk

Emilija Petrova Gjorgjeva – Snezana Kirova

GAME AS A NECESSARY TECHNIQUE FOR LEARNING FOREIGN LANGUAGES

Summary

Foreign language is an unknown area for any beginner who meets new concepts, rules, grammatical context, semantic content and an entirely different approach to learning for the first time. The concept of foreign language and its study requires enormous labor and students' effort put into learning the rules and use, aimed at creating a natural flow of thoughts that are filtered through the perception by native language. Possible progress and expected outcome, which is to be achieved by the students thinking in the target foreign language, is certainly very different from what we encounter on a daily basis.

The art of bringing the matter close to the abilities of each pupil is a subtle subject and language teachers are required to be ultra-creative and to have great evocative power. The specificity of the teaching matter itself requires modifications and variations of methods and techniques used to teach other subjects. Every hour in a foreign language classroom should reflect mostly its communicative feature, its specificity and uniqueness, and, of course, the country of origin. In order to learn language students should constructively get into the other culture of life and simulate the real world of that country in the classroom. Linguistic elements of teaching are presented, but what should be done further with their distribution and combination?

Only by using correctly and accurately selected methods can we overcome the difference between the real world and the classroom, as well as between a native and a foreign language. To create a truly realistic situation in which communication will revive and to achieve a free flow of language forms, game is one of the best ways. It also helps to reduce tension and frustration of the unknown material, making it pleasant for both teachers and students to achieve their intended purpose. The components of game including motivation, competition, cooperation, teamwork, goal, diversity, variation and evasion from the conventional futile learning all contribute to a qualitative way of realization of linguistic contents and result in a refined language fluency.

Key words: pedagogy, games, foreign languages.

CLIL
/
CLIL

Katarina Zavišin

Treća beogradska gimnazija

Filološki fakultet

Univerzitet u Beogradu

CLIL NASTAVA: OD TEORIJE DO PRAKSE

Sažetak

Content and Language Integrated Learning (CLIL) podrazumeva podučavanje jednog ili više nastavnih predmeta na stranom jeziku, pri čemu strani jezik ima posredničku ulogu u prenošenju nastavnih sadržaja. U radu ćemo uporediti teorijske osnove CLIL nastave sa nastavnom praksom na italijanskom jeziku u Trećoj beogradskoj gimnaziji, na primeru obrade jedne nastavne jedinice iz predmeta istorije. Cilj rada jeste da se na osnovu poređenja teorijskih osnova CLIL nastave i primera iz prakse u pomenutom predmetu osvrnemo na pozitivne aspekte, ali i eventualne nedostatke u sadašnjem načinu rada, te tako ukažemo na nove smernice u dvojezičnoj nastavi.

Ključne reči: CLIL, teorijske osnove, nastavna praksa, istorija, nove smernice

1. Uvod

Dvojezična nastava podrazumeva podučavanje jednog ili više nastavnih predmeta na stranom jeziku, pri čemu strani jezik ima takozvanu posredničku ulogu u prenošenju nastavnih sadržaja. Termin CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) označava ovakav način integrisanog usvajanja stranog jezika i novih sadržaja. Naime, na osnovu korišćenja stranog jezika u ovom kontekstu koristi se termin posrednički jezik (engl. *vehicular language*) kako bi se jasnije prikazala njegova uloga u spomenutom kontekstu (Serragiotto: 2003).

U prvom delu rada osvrnuli smo se na teorijske okvire CLIL-a, kao i na ulogu stranog jezika i nejezičkih predmeta u okviru ovog oblika nastave. U drugom delu opisali smo bilingvalni model koji se primenjuje u Trećoj beogradskoj gimnaziji sa posebnim osvrtom na čas istorije. Na osnovu poređenja teorijskih osnova CLIL-a i primera iz prakse u

pomenutom predmetu, osvrnuli smo se na pozitivne aspekte, kao i na određene nedostatke u sadašnjem radu. Cilj rada jeste da ukažemo na nove smernice u dvojezičnoj nastavi u Trećoj beogradskoj gimnaziji koje bi se mogle primeniti i na slične modele CLIL nastave u drugim kontekstima.

2. Teorijski okviri CLIL nastave

Mnogi stručnjaci ističu da CLIL ne podrazumeva puko „prevođenje“ nastave sa maternjeg jezika na strani jezik kako bi se učenicima omogućila imerzija u strani jezik i time postiglo učenje **na** stranom jeziku. Pored toga, potrebno je naglasiti da ovaj oblik nastave ne predstavlja „prerušavanje“ tradicionalne nastave stranog jezika u sistemsko progresivno uklapanje gramatičkih jedinica ciljnog jezika u okviru različitih školskih predmeta (Coyle et al. 2010: 27).

U vezi sa odabirom nastavne metode stručnjaci ističu da ovakav oblik nastave zahteva društveno-konstruktivan pristup kako bi se učeniku omogućio centralni položaj i aktivno učešće u procesu učenja (Cummins, 2005:108 u Coyle et al. 2010: 29). Društveno-konstruktivan pristup podrazumeva interaktivnu nastavu između nastavnika i učenika, kao i podršku u procesu učenja koju učeniku može pružiti nastavnik, drugi učenik ili neki drugi izvor. Takođe, u ovom pristupu je posebno naglašena posrednička uloga nastavnika kojom se učeniku pomaže u kognitivnim podsticajima (engl. *cognitive challenge*) u okviru pojedinačne zone proksimalnog razvoja (engl. *zone of proximal development*)¹. Naime, nastavnikov zadatak se ogleda u održavanju ravnoteže između kognitivnih podsticaja za učenike i podrške koja se smanjuje sa učenikovim napredovanjem (Coyle et al. 2010: 29).

S tim u vezi, u okviru CLIL nastave neophodno je primeniti raznovrsna glotodidaktička sredstva kao što su: vežbe (engl. *exercises*)², komunikativne aktivnosti³ i zadaci (engl. *task*) (Coonan, 2009: 175).

1 Lav Vigotski je smatrao da učenje zavisi od socijalnog konteksta u kojem se učenik nalazi. On je uveo koncept zona proksimalnog razvoja, koji označava razmak između nivoa stvarnog učenikovog razvoja i nivoa razvoja koji učenik potencijalno može dostići uz pomoć stručnjaka ili preko interakcije sa drugim učenicima (Vygotsky, 1978. u Coyle et al. 2010: 29).

2 vežbe prepoznavanja, cloze, dopune, višestruki izbor i sl.

3 dijalog, role-play, ludičke aktivnosti i sl.

Ovde bismo posebno istakli značaj zadatka s obzirom da je u njemu cilj upotreba jezika sa fokusom na značenje (engl. *meaning-focused language use*), dok se u vežbama jezik koristi sa fokusom na formu (engl. *form-focused language use*). Takođe, u zadatku se koristi pragmatično značenje (engl. *pragmatic meaning*), tačnije, naglašena je upotreba jezika u kontekstu s obzirom da zadatak zahteva od učesnika da učestvuju kao korisnici jezika (engl. *language users*), jer moraju da koriste iste komunikativne procese koji su uključeni u aktivnostima u stvarnom životu, te je tako svako učenje jezika slučajno (Ellis, 2003: 16).

U vezi sa razvojem jezičkih kompetencija istakli bismo dve osnovne razlike između tradicionalne nastave stranog jezika i CLIL nastave. Kanadski stručnjak Jim Cummins (Cummins, 1984. u Serragiotto, 2003) razlikuje dva oblika kompetencija koje učenik može razviti u zavisnosti od primenjenih pristupa i metoda u nastavi: osnovne međuljudske komunikativne sposobnosti (engl. *Basic Interpersonal Communicative Skills* - BISC) i kognitivnu akademsku jezičku sposobnost (engl. *Cognitive Academic Language Proficiency* - CALP). Naime, BISC kompetencija se odnosi na kompetencije u vezi sa opštim i svakodnevnim temama koje učenik usvaja u okviru tradicionalne nastave jezika. Međutim, u CLIL nastavi učenik dostiže složenu i razrađenu CALP kompetenciju sa višim kognitivnim nivoom koji se odnosi na apstraktne pojmove svojstvene određenim naučnim disciplinama (Serragiotto, 2003:5).

U skladu s navedenim teorijskim postavkama, možemo zaključiti da učenik mora biti kognitivno angažovan ukoliko mu nastavnik želi omogućiti efikasno učenje. Stoga, učeniku treba pružiti intelektualne izazove kako bi rešio određene zadatke i probleme, razumeo i otkrio nova značenja (Coyle et al. 2010: 29).

2.1. Nejezički predmeti u CLIL nastavi

Cilj upotrebe stranog jezika kao posredničkog u nastavi nejezičkih predmeta predstavlja, pored učenja određenih naučnih disciplina, i usavršavanje jezičkih kompetencija na stranom jeziku. Takođe, upotreba stranog jezika u spomenutom kontekstu omogućava učenicima da budu više u kontaktu sa stranim jezikom. Međutim, ovaj kvantitativni aspekt nije dovoljan za postizanje željenih ciljeva, već je za razvoj jezičkih

kompetencija važna i kvalitativna dimenzija CLIL-a (Coonan, 2009: 90).

S tim u vezi, mnogi autori, kao na primer Wolff (Wolff, 1997 ,u Coonan, 2009: 90), smatraju da se prednost CLIL-a u odnosu na tradicionalnu nastavu stranog jezika ogleda u autentičnosti učenja koja se ostvaruje uz pomoć: materijala i sadržaja, interakcije i konteksta. Materijali koji se koriste u okviru nastave stranog jezika prvenstveno imaju za cilj usvajanje stranog jezika, međutim koriste se i vannastavni materijali (autentični) koji postaju pseudo-autentični usled neautentične upotrebe u okviru nastave jezika. Sa druge strane, sadržaji koji se učenicima prezentuju u okviru posredničke upotrebe stranog jezika autentičniji su od onih koji su deo tradicionalnih kurseva jezika koje Wolff naziva pseudo-istinitim (ital. *pseudo-veri*). Pored toga, interakcija na stranom jeziku moguća je samo ukoliko sagovornici žele da komuniciraju. Međutim, često takozvana pseudo-realnost (ital. *pseudo-realtà*) časa stranog jezika ne podstiče stvaranje uslova za njenu realizaciju. Naime, ukoliko se učenik ne identifikuje dovoljno sa postavljenim zadacima, rezultati učenja nisu zadovoljavajući. S tim u vezi Wolff ističe da je interakcija ostvarena sa sadržajima nejezičkih predmeta autentičnija od interakcije sa pseudo-realnim sadržajima časa jezika. Ovakav stav autor objašnjava na osnovu sledećih tvrdnji: rad na realnim sadržajima uz interaktivne zadatke, kao na primer diskusija o rezultatima jednog eksperimenta, autentičniji je od interaktivnih zadataka na času jezika; čitanje i pisanje postaju autentičnije aktivnosti ukoliko učenik treba da razume i upotrebi određene sadržaje teksta dok rad na jeziku, na primer na leksici, ima jasno definisan cilj, a on se odnosi na rešavanje nekog problema u vezi sa usvajanjem nejezičkog predmeta (ibid, 92, 93).

Pored navedenih činilaca koji stvaraju kvalitetnije uslove za učenje jezika, moguće je izdvojiti i bogatstvo konteksta (ital. *ricchezza del contesto*) koje omogućava posrednička upotreba stranog jezika. Ovo bogatstvo je moguće uočiti na karakteristikama CLIL nastave kao što su: jezička i pojmovna kompleksnost u tekstovima i zadacima; veća raznovrsnost u tekstualnim vrstama i žanrovima; mogućnost razvoja raznovrsnijih jezičko-kognitivnih funkcija (na primer u okviru predmeta fizike gde se od učenika traži da nešto objasni, uporedi, ilustruje primerima ili ukaže na uzrok i posledice i slično). Takođe, prisutna je i veća motivacija za upotrebu

stranog jezika: učenik se koristi stranim jezikom kako bi razumeo određeni predmet, usvojio određena znanja i pokazao poznavanje materije, a ne stranog jezika. S tim u vezi treba istaći da je cilj nastavnika stranog jezika da podučava strani jezik, za razliku od nastavnika nejezičkog predmeta koji podstiče učenike da ga koriste. Iz ove poslednje karakteristike proističe i različita uloga učenika: u okviru nastave stranog jezika učenik usvaja jezičke veštine, dok u okviru nejezičkog predmeta koristi usvojene jezičke veštine. Takođe, učenik u nastavi stranog jezika uči da se služi jezikom u različitim situacijama, dok se u nastavi nejezičkog predmeta koristi jezikom kako bi učio (ibid, 94).

U CLIL nastavi, u kojoj je učenikova pažnja automatski usmerena na značenje, a ne na jezičku formu, neophodno je, prema mišljenju mnogih autora, pomoći učeniku da se usredsredi i na formu (Doughty & Williams, 1998 u Coonan, 2008:18) s obzirom da je to pretpostavka za razvoj stranog jezika. Međutim, ovo treba uraditi na način koji neće pretvoriti CLIL nastavu u čas stranog jezika. Neka od mogućih rešenja koje nude autori jesu sledeća: manipulacija različitim elementima (dužina teksta, sintaksička složenost inputa), gustina informacija, prisustvo i odsustvo konteksta, redundancija i slično, omogućavajući pri tom učeniku da se tokom nastave bolje upozna sa sadržajem. (Coonan, 2008:18).

Pored primene različitih metoda i tehnika, za CLIL nastavu je od izuzetne važnosti i stepen upotrebe maternjeg i stranog jezika, odnosno prisutnost bilingvalnih ili isključivo stranih nastavnika.

Naime, u nastavnoj praksi se pokazalo da su se javili određeni problemi sa grupom učenika koja je bila izložena sekvencijalnom bilingvizmu⁴ i usvajala strani jezik u početnim stadijumima školovanja. Reč je o istraživanjima programa imerzije sprovedenim u Kanadi na engleskim učenicima koji su učili francuski jezik. Dobre rezultate ostvarili su oni učenici koje su podučavali bilingvalni nastavnici. Autori istraživanja su zaključili da je do uspeha došlo usled dobrog planiranja nastave kao i

4 Tradicionalno, razlikujemo dva oblika bilingvizma: simultani (engl. *simultaneous*) i sekvencijalan (engl. *sequential*). Simultano usvajanje jezika se vezuje za istovremeno usvajanje dva jezika u porodici u kojoj roditelji nemaju isti maternji jezik, dok se sekvencijalno odnosi na okolnosti u kojima dete naknadno usvaja drugi jezik.

činjenice da su učenike podučavali nastavnici koji su razumeli i koristili engleski jezik, dok je francuski bio strani jezik svim učenicima. Sa druge strane, učenici koji su bili izloženi isključivo stranom jeziku u takozvanom potoni ili plivaj kontekstu (engl. *sink-or-swim context*) odavali su utisak da poseduju visok nivo kompetencije u svakodnevnom razgovoru. Međutim, oni su bili neuspešni u usvajanju akademskog jezika što je uticalo na njihovo dalje školovanje. Naime, ovi učenici nisu bili u mogućnosti da dosegnu akademski nivo znanja na stranom jeziku, a isto tako nisu imali prilike ni da razviju ovu jezičku kompetenciju na maternjem jeziku s obzirom da se on nije koristio u školi (Cummins & Swain 1986. u Letts, 1999: 211).

Navedeni rezultati upućuju na zaključak da je neophodno pažljivo isplanirati uvođenje drugog jezika u nastavu, kao i programa koji će se odvijati na maternjem jeziku kako bi se zadržala upotreba maternjeg jezika i proširila na nove oblasti. Tako organizovana bilingvalna nastava može dati pozitivne rezultate (Letts, 1999: 211).

3. Bilingvalni model u Trećoj beogradskoj gimnaziji: nastava na italijanskom i srpskom jeziku

U Trećoj beogradskoj gimnaziji se od školske 2004/2005. godine koristi dualni program koji podrazumeva upotrebu srpskog i italijanskog jezika u podučavanju određenih predmeta tokom celokupnog školovanja (Vučo 2006: 51). Naime, određene predmete predaju lokalni nastavnici koji, pored određenog nivoa poznavanja stranog jezika (neophodan nivo za samostalno podučavanje jeste B2 ZERO⁵), moraju imati i priznato univerzitetsko znanje nejezičke materije koju predaju. U cilju ostvarivanja navedenih zahteva predavači uključeni u bilingvalni projekat pohađaju kurseve italijanskog jezika u organizaciji Italijanskog instituta za kulturu

5 Zajednički evropski referentni okvir (ZERO) nudi šest nivoa kompetencije koji se mogu koristiti kao markeri progressa u procesu učenja za sve žive jezike. Ovi nivoi klasifikovani su u tri grupe: 1. Kandidat početnik (*Basic User*) pripada jezičkim nivoima A1 i A2; 2. Napredni kandidat (*Indipendent User*) poseduje znanje jezičkih nivoa B1 i B2; 3. Samostalni kandidat (*Proficient User*) odgovara jezičkim nivoima C1 i C2.

u Beogradu, kao i kurseve jezika pri Univerzitetima za strance u Italiji (Vučo 2006: 52).

Pored toga, nastavnici italijanskog jezika imaju mogućnost pohađanja pripreme nastave u Trećoj beogradskoj gimnaziji za polaganje međunarodno priznatog sertifikata CILS DUE⁶ koji odgovara nivou B2 ZERO-a. Traženi nivo za upis u prvi razred dvojezične nastave za italijanski jezik jeste A2 ZERO.

1.1. Italijanski jezik u bilingvalnom projektu u Trećoj beogradskoj gimnaziji

U dvojezičnoj nastavi posebno su istaknuta tri glotodidaktička cilja: a) razvijanje jezičkih veština; b) upotreba jezika u funkcionalnom i pragmatičnom smislu; c) poznavanje formalnih aspekata jezika. Ove tri dimenzije ne treba nikako shvatiti kao tri odvojene celine, postavljene u hijerarhijskom redosledu. Naime, one zajedno čine nedeljivu celinu, jer se jezičke veštine razvijaju sa određenim funkcionalnim ciljevima uz pomoć komunikativnih kompetencija (Balboni 1999: 82).

Nastava italijanskog jezika se odvija u skladu sa Nastavnim planom i programom ogleda italijanskog jezika kao prvog stranog jezika u gimnaziji⁷, dok su časovi podeljeni između lokalnog nastavnika⁸ i stranog lektora⁹. Međutim, s obzirom na specifičnost bilingvalne nastave i potrebom učenika za većim brojem časova stranog jezika, došlo je do manjih izmena u broju nedeljnih časova po razredima i on je povećan tamo gde su to organizacione okolnosti dopustile. Tako na primer, umesto dva časa nedeljno u prvom razredu, učenici imaju ukupno tri časa (jedan čas sa lokalnim nastavnikom i dva sa stranim); u drugom razredu propisana su tri časa nedeljno i takav plan se i sprovodi (dva časa sa lokalnim nastavnikom i jedan sa stranim); u trećem razredu, umesto propisanih pet časova, učenici imaju šest časova (dva sa lokalnim nastavnikom i četiri sa stranim); dok u

6 CILS (Certificato di Italiano come Lingua Straniera) jeste međunarodno priznat sertifikat koji izdaje Univerzitet za strance u Sijeni.

7 Videti u: Prosvetni glasnik (2001:56)

8 Katarina Zavišić

9 Anzia Saccomandi

četvrtoj godini umesto četiri časa, učenici imaju pet časova nedeljno (dva sa lokalnim nastavnikom i tri sa stranim).

Imajući u vidu značaj receptivnih veština u CLIL nastavi s obzirom da učenik treba da je u stanju da prvenstveno razume i nauči određene sadržaje (Coonan, 2009: 137), smatrali smo da je od izuzetne važnosti da razvoj receptivnih veština bude cilj na časovima kako sa stranim tako i sa lokalnim nastavnikom, dok lokalni nastavnik posvećuje više pažnje formalnim aspektima jezika, a strani produktivnim veštinama.

U skladu sa testiranjem produktivnih i receptivnih veština kod učenika sva četiri razreda¹⁰, sprovedenim u školskoj 2009/2010. godini, došlo se do sledećih definisanja jezičkih nivoa: u prvom razredu određena je receptivna kompetencija na nivou B1.1, dok je produktivna na nivou A2.2; u drugom razredu receptivna kompetencija odgovara nivou B1.2, produktivna nivou B1.1; u trećem razredu receptivna sposobnost je na nivou B2.1, dok je produktivna na nivou B1.2; u četvrtom razredu receptivna kompetencija je na nivou B2.2, dok je produktivna na nivou B2.1. Udžbenici koji se koriste u nastavi odgovaraju navedenim nivoima.¹¹

3.3. Časovi istorije u bilingvalnom projektu u Trećoj beogradskoj gimnaziji

Časove istorije vode dva nastavnika: lokalni¹² i strani¹³, koji zajednički drže jedan čas nedeljno svim razredima. U prvom i drugom razredu zastupljena su dva časa nedeljno, dok su u trećem i četvrtom zastupljena tri.

Lokalni nastavnik poseduje međunarodni sertifikat CILS UNO koji odgovara nivou B1 ZERO-a i prati pripremnu nastavu pri Trećoj beogradskoj gimnaziji za polaganje ispita CILS DUE (nivo B2 prema

10 Testiranje izvršeno uz pomoć CILS testova. Testove sprovedli lokalni i strani nastavnik.

11 U nastavi se koriste sledeći udžbenici: za prvi razred - Marin, T. Magnelli, S. (2009) *Nuovo Progetto italiano 1*. Roma: Edilingua; drugi razred - Marin, T. Magnelli, S. (2009) *Nuovo Progetto italiano 2*. Roma: Edilingua; treći i četvrti razred - Chiappini, L. De Filippo, N. (2005) *Un giorno in Italia 2*. Roma: Bonacci.

12 Biljana Mijajlović

13 Anzia Saccomndi

ZERO-u). Časovi istorije se odvijaju u skladu sa Nastavnim planom i programom za društveni smer za gimnazije (Prosvetni glasnik, 2001).¹⁴

3.4. Primer obrade jedne nastavne jedinice iz istorije

Kao primer jedne nastavne jedinice opisaćemo obradu teme civilizacije Mesopotamije u prvom razredu.

U uvodnom delu nastavnik postavlja učenicima pitanja na italijanskom u vezi sa pređenim gradivom, a koja mogu pomoći učenicima pri povezivanju sa novim gradivom (na primer, objasniti razlike između gradova nastalih u pritokama velikih reka i neolitskih naseobina, na koji način su metali podstakli jačanje trgovinskih veza i slično).

U sledećoj fazi nastavnik izlaže gradivo na srpskom jeziku, dok se novi termini i najvažnije teze ispisuju na tabli i objašnjavaju na italijanskom.

Nakon toga, učenici sa nastavnikom čitaju naglas tekst iz italijanskog udžbenika¹⁵ i prepričavaju ga ističući najvažnije informacije u vezi sa zadatom temom uz nastavnikovu pomoć koja najčešće podrazumeva postavljanje pitanja. Ukoliko se u tekstu nalaze nepoznate reči, nastavnik uglavnom prevede reč na srpski jezik, iako najčešće insistira na opštem razumevanju teksta. Na časovima na kojima su prisutna oba nastavnika, ovaj deo obrade teksta najčešće je prepušten stranom nastavniku.

U fazi kontrole nastavnik proverava razumevanje gradiva uz pomoć pitanja otvorenog tipa, koristeći se frontalnim načinom rada. Za domaći zadatak učenici rade zadatke iz udžbenika (*Esercizi di laboratorio*) u vezi sa obrađenim gradivom. Reč je o zadacima sa bimodalnim i višestrukim odgovorima, pitanjima otvorenog tipa, parafraziranjem i popunjavanjem tabela. Nakon toga, nastavnik predlaže nekoliko tema u vezi sa društvenim aspektima istočnih civilizacija: kultura odevanja, religiozni obredi, položaj žena, obrazovanje i slično. Učenici u manjim grupama pripremaju prezentacije koje izlažu na panou ili u vidu PPT prezentacija. Celokupna aktivnost se vodi u skladu sa fazama rešavanja zadatka (engl. *task*): početna (engl. *Pre-task*), središnja (engl. *During task*) i finalna (engl. *Post-task*). Naime, početna je faza planiranja: nastavnik uvodi temu i

14 Udžbenik koji se koristi u nastavi sva četiri razreda jeste: De Vecchi, G. Giovannetti, G. Zanette, E. (1999) *Il lavoro dell'uomo*. Milano: Bruno Mondadori.

15 Frugoni, C. Magnetto, A. (2007) *Le origini del nostro futuro*. Bologna: Zanichelli.

daje osnovne smernice za rad, dok učenici osmišljavaju plan za rešavanje zadataka. U središnjoj fazi se proverava plan učenika i ustanovljava finalna organizacija. To je faza u kojoj učenici izvršavaju zadatak. U finalnoj fazi učenici promišljaju, izvode zaključke, ispravljaju eventualne greške, i po potrebi, ponavljaju zadatak (Ellis, 2003:244).

4. Zaključak: Teorijski okviri CLIL nastave i nastavna praksa u Trećoj beogradskoj gimnaziji

Na osnovu iznetih teorijskih okvira CLIL nastave i opisa predmeta iz nastavne prakse možemo izdvojiti određene nedostatke, kao i pozitivne aspekte.

U okviru predmeta istorije dominantan je frontalni način rada koji stavlja učenika u pasivan položaj i onemogućava interakciju učenika. Takođe, prilikom čitanja teksta na italijanskom jeziku, nastavnik istorije često primenjuje tehniku prevođenja. Smatramo da na ovaj način nastavnik onemogućava proces učenja na stranom jeziku i da je u ovoj fazi časa izuzetno važno da se i nastavnik i učenici koriste stranim jezikom (posebno ako imamo u vidu da je na početku časa nastavnik objasnio novo gradivo na srpskom jeziku). Osim toga, čitanje naglas teksta na stranom jeziku ne podstiče razumevanje u procesu čitanja (Nunan, 1999: 252). Za proveru razumevanja teksta nastavnik se koristi isključivo tehnikom prepričavanja, dok je u teorijskim okvirima CLIL-a istaknuto da nastavnik nejezičke materije treba da se služi različitim tehnikama koje će pomoći učeniku da se bolje upozna sa sadržajem. Pored toga, strukturalno raznovrsnije vežbe ostavljaju se za rad kod kuće, dok smatramo da bi one bile bolje iskorišćene na času tako što bi se učenici podelili na grupe i takmičili međusobno (na primer u kvizu znanja).

Međutim, neophodno je istaći da se razlozi za navedene nedostatke nalaze i u nedovoljnom broju časova koje nastavnik ima na raspolaganju. Stoga je nastavniku istorije „brže“ da prevede nepoznatu reč na maternji jezik, nego da „gubi“ vreme objašnjavajući je na italijanskom ili dozvoljavajući drugim učenicima da je objasne na stranom jeziku. Takođe, organizovanje ludičkih aktivnosti (kvizova i slično) zahteva više raspoloživog vremena od onog koje nastavnik trenutno ima.

U vezi sa pozitivnim primerima iz nastavne prakse istakli bismo činjenicu da nastavnik koristi zadatke (engl. *task*) kojima se učeniku omogućava da stekne centralni položaj i aktivno učešće u procesu učenja. Takođe, istakli bismo i dobar primer saradnje između lokalnog nastavnika i stranog lektora. Ova saradnja je od posebne važnosti prilikom obrade novog sadržaja i pružanju objašnjenja za nepoznate reči na stranom jeziku, kao i pri insistiranju nastavnika na opštem razumevanju teksta. Pored toga, od izuzetne je važnosti i postupak povezivanja starog gradiva sa novim na italijanskom jeziku koji nastavnik primenjuje u uvodnom delu časa.

Na osnovu iznetih karakteristika dvojezične nastave u Trećoj beogradskoj gimnaziji, smatramo da je neophodno organizovati stručno usavršavanje nastavnika uključenih u dvojezičnu nastavu kako bi bili bolje upoznati sa nastavnim metodama i tehnikama koje je neophodno primenjivati u CLIL nastavi. Posebno bi trebalo obratiti pažnju na različite tehnike kojima se razvijaju receptivne veštine kod učenika, a koje su, kako smo videli u teorijskim postavkama, primarne u ovakvom obliku nastave. Smatramo i da je neophodno više pažnje posvetiti greškama učenika u formalnim aspektima i komunikativnim sposobnostima kako bi se one evidentirale i ispravile. Međutim, uslov za ovakav pristup nastavi zahteva veći nedeljni fond časova. Stoga je za kvalitetnije izvođenje CLIL nastave neophodno donošenje nastavnog plana i programa za bilingvalnu nastavu koji bi odgovarao jedinstvenim potrebama ove nastave. Na taj način bi se broj nedeljnih časova na kojima se nastava izvodi na stranom jeziku uskladio sa zahtevima CLIL nastave, a time i omogućila nastavniku veća fleksibilnost u obradi gradiva i primena raznovrsnijih vežbi i aktivnosti, što bi se pozitivno odrazilo na razvoj jezičkih kompetencija učenika.

Lista referenci:

- Balboni P.E. (1999). (prir.) *Educazione bilingue*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Coonan, C. M. (2009). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET Università.
- Coonan, C.M. (2008). The foreign language in the CLIL lesson. Problems and implications. U: Coonan, C.M. (prir.) *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*.

- Venezia: Università Ca' Foscari Venezia. 13-35.
- Coyle, D. Hood, & P. Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Cummins, J. (1999). L'educazione bilingue: ricerca ed elaborazione teorica. U: Balboni, P.E. (prir.) *Educazione bilingue*. Perugia: Guerra Edizioni. 13-23.
- Cummins, J. Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education*. New York: Longman
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Letts, C. (1999). Becoming Bilingual. U: Spolsky, B. (prir.) *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. 209-211.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Serragiotto, G. (2003). Il CLIL: una nuova metodologia. U: Serragiotto, G. *C.L.I.L. Apprendereinsieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia: Guerra Edizioni. Welland Ontario: Soleil. 3-13.
- Vučo, J. (2006). U potrazi za sopstvenim modelom dvojezične nastave. U: *Inovacije u nastavi*. XIX Beograd: Učiteljski fakultet. 41-54.
- Wolff, D. (1997). Content-Based Bilingual Education or Using Foreign Languages as Working Languages in the Classroom. U: Marsh, D. et al. (prir.) *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminars and Field Notes*. Jyväskylä: University of Jyväskylä

Korišćeni materijali:

- Chiappini, L. De Filippo, N. (2005). *Un giorno in Italia 2*. Roma: Bonacci.
- De Vecchi, G. Giovannetti, G. Zanette, E. (1999). *Il lavoro dell'uomo*. Milano: Bruno Mondadori.
- Frugoni, C. Magnetto, A. (2007). *Le origini del nostro futuro*. Bologna: Zanichelli.
- Marin, T. Magnelli, S. (2009). *Nuovo Progetto italiano 1*. Roma: Edilingua.
- Marin, T. Magnelli, S. (2009). *Nuovo Progetto italiano 2*. Roma: Edilingua.
- Prosvetni glasnik (IV, 2001). Beograd: Službeni glasnik.

Katarina Zavišin

CLIL TEACHING: FROM THEORY TO PRACTICE

Summary

Content and Language Integrated Learning (CLIL) refers to the teaching of one or more subjects in a foreign language where the foreign language has the mediating role in the transmission of educational contents. In this paper we compare the theoretical basis of the CLIL teaching with the teaching practice of history in Italian in the Third Belgrade Secondary School by using presentations of one teaching unit. The aim of this work is to review the positive aspects and possible deficiencies in the current teaching practice by comparing it to the theoretical basis of the CLIL teaching, and also to point out some new guidelines in a bilingual classroom.

Valentina Tanjević

Raba Hodžić

Fakultet za strane jezike u Podgorici

Univerzitet Mediteran

PREKLJUČIVANJE KODOVA KAO STRATEGIJA U BILINGVALNOM OBRAZOVANJU

Sažetak

Iako je preključivanje kodova jedna od najzanimljivijih oblasti bilingvizma, i pored toga ovaj fenomen je veoma kritikovan od strane mnogih lingvista. Weinreich opisuje idealnog bilingvistu kao govornika koji prelazi sa jednog na drugi jezik kada se promijeni govorna situacija, ali ne i unutar iste govorne situacije, niti unutar iste rečenice. Preključivanje je stoga okarakterisano kao osobina slabih bilingvista. Takođe, ovaj fenomen je dugo bilo žigosan u obrazovanju. Myers-Scotton ističe da su ranija istraživanja bilingvizma obrađivala preključivanje kao jezički deficit bilingvalnih osoba koje ne poznaju dobro ni jedan od jezika koji govore. U ovom radu pokušaćemo da istaknemo prednosti preključivanja, jer smatramo da ukoliko se koristi u ograničenoj mjeri može pospiješiti usvajanje stranog jezika.

Ključne riječi: preključivanje kodova, nastavna metoda, nastavna strategija

1. Definisanje pojma preključivanja kodova

Preključivanjem kodova lingvisti su se bavili još početkom prošlog vijeka, međutim ova istraživanja nisu bila temeljna. Smatralo se da je preključivanje sporadična pojava koja nastaje kao rezultat slabog poznavanja stranog jezika. Termin preključivanje kodova prvi je u lingvistiku uveo Haugen (1956), koji ističe da je preključivanje kodova naizmjenično korišćenje dva jezika, pri čemu se elementi jednog jezika (od pojedinačnih neadaptiranih riječi do čitavih rečenica ili djelova teksta) uključuju u strukturu drugog jezika.

Gardner-Chloros (1991) ističe da do preključivanja može doći ne samo među jezicima, već i između jezika i dijalekata.

Drugi lingvisti, kao što je *Kachru* (1983), terminom *code-switching* obuhvataju samo međurečenična preključivanja, dok za unutarrečenična preključivanja koriste termin *code-mixing*.

Auer (1995) ističe, u cilju razlikovanja preključivanja i miješanja kodova, da je preključivanje fenomen koji je uslovljen situacijom ili promjenom govornika (npr. promjena teme ili toka razgovora).

Muysken (2000) izbjegava korišćenje termina *code-switching* kao sveobuhvatnog, jer smatra da preključivanje podrazumijeva samo smjenjivanje jezika u različitim govornim situacijama, ali ne i unutar iste govorne situacije ili rečenice.

2. Tri pristupa u proučavanju preključivanja kodova

Preključivanje kodova pojavljuje se veoma često u govoru bilingvalnih osoba, stoga su mnoga istraživanja o bilingvizmu posvećena upravo ovom fenomenu. Većina istraživača bavila se preključivanjem kodova proučavajući *sociolingvistički aspekt*. Glavna tema ovih istraživanja je kada i zašto se bilingvalni govornici preključuju sa jednog jezika na drugi u određenim govornim situacijama. Faktori kao što su sagovornik, društvena uloga, oblast, tema, mjesto dešavanja, sredstvo i vrsta interakcije su činioci koji imaju važnu ulogu.

Tek prethodnih godina istraživači počinju poklanjati pažnju gramatičkoj strukturi preključivanja (*Myers-Scotton*, 2002). Proučavaju se vrste struktura koje se ostvaruju u okviru određene govorne situacije, kao i sintaksička i morfosintaksička ograničenja prilikom preključivanja unutar rečenice. Ovakav pristup može se okarakterisati kao *gramatički pristup* preključivanju kodova (*Auer*, 1998: 3).

Takođe postoji i treći *psiholingvistički aspekt* ovog fenomena koji je obrađivao *Michael Clyne* (2003). U ovom slučaju akcenat je stavljen na proces koji se odvija u mozgu govornika: leksičke jedinice koje su slične u oba jezika mogu poslužiti kao povod za preključivanje sa jednog koda na drugi. Suprotno sociolingvističkom aspektu, govornik ne koristi preključivanje jezika u određene govorne svrhe. S obzirom na očiglednu razliku između dva pristupa preključivanju kodova, neki lingvisti predlažu da se termin preključivanje (*code-switching*) koristi samo kada

je promjena uslovljena sociolingvističkim aspektom, dok uslovljenost psiholingvističkim aspektom nazivaju miješanjem kodova (*code-mixing*) (Berruto: 1990).

3. Vrste preključivanja kodova

Poplackova (1980) daje jednu formalnu podjelu preključivanja, prema nivou jezičke strukture na kome se ovaj fenomen odvija: preključivanje fraza ili uzrečica, međurečenično ili unutarrečenično preključivanje. **Preključivanje fraza i uzrečica** podrazumijeva uključivanje fraza i uzrečica iz jednog jezika u jezik primaoca: *Boh, ne bih ti znao reći* (Hm, ne bih ti znao reći). **Međurečenično preključivanje** (intersentential switching) podrazumijeva preključivanje na nivou rečenice, ubacivanje cijele rečenice ili fraze iz jednog jezika u drugi primarni jezik: *Basta così. Grazie. Sjedi!* (Dovoljno je to. Hvala. Sjedi!); *Dobbiamo dormire. Ugasi svjetlo!* (Moramo da spavamo! Ugasi svjetlo.) Ovakav vid preključivanja može se koristiti da se istakne stav izrečen na drugom jeziku, da se naznači kome je upućena izjava ili prilikom pozivanja na neki predašnji razgovor. **Unutarrečenično preključivanje** dešava se kada govornik uključuje riječi ili fraze iz drugog jezika u vlastiti jezik: *Slušajte pažljivo, silenzio!* (*Slušajte pažljivo, tišina!*)

4. Gramatička ograničenja preključivanja kodova

Gramatička ograničenja koja uslovljavaju preključivanje kodova među prvima je predložila Poplack (1980) proučavajući govor špansko-engleskih bilingvista. Prvi tip ograničenja (*free morpheme constraint*) predviđa da preključivanje između leksema i vezanih morfema nije dozvoljeno, osim ako ta riječ nije fonološki integrisana u jezik iz kojeg potiče nastavak, tj. vezana morfema. Npr. slučaj italijansko-engleskog preključivanja kodova: **click-are* nije dozvoljeno, jer glagolska osnova nije fonološki adaptirana u italijanskom. Međutim, dozvoljen je adaptirani oblik *clicare*. Drugo ograničenje (*equivalence constraint*) predviđa da će se preključivanje kodova desiti ukoliko se površinska struktura dva jezika poklapa, tj. ukoliko gramatička (sintaksička) pravila jednog jezika

ne ugrožavaju pravila drugog jezika. Takođe, u špansko-engleskom preključivanju kodova, neće doći do preključivanja imenica i pridjeva iz imeničke sintagme, jer opisni pridjev u engleskom jeziku obično prethodi glavnoj imenici, dok se u španskom opisni pridjev stavlja iza imenice: *pretty girl: chica guapa*. Poplack (1980) smatra da stepen bilingvalnosti može biti određen na osnovu veličine jezičke jedinice. Ona tvrdi da se viši jezički elementi (imenske sintagme, glagolske sintagme, fraze, rečenice kao djelovi složene rečenice) češće preključuju od nižih jezičkih elemenata (glagoli, pridjevi, članovi). Takođe, bilingvisti višeg nivoa znanja pribjegavaju više unutarrečeničnom preključivanju dok oni slabijeg znanja više koriste međurečenično preključivanje. Na osnovu svega ovoga ona daje zaključak da se međurečenično preključivanje kodova jednostavnije izvodi od unutarrečeničnog preključivanja. Da bi bilingvista bio u stanju da koristi unutarrečenično preključivanje mora umjeti da koristi odgovarajuće leksičke jedinice na odgovarajućem sintaksičkom mjestu.

5. Dosadašnji stavovi prema preključivanju u nastavi

Ovo ispitivanje je sprovedeno kako bi se ustanovilo viđenje studenata kada je u pitanju preključivanje kodova kako kod njih samih tako i kod profesora.

Mnogi lingvisti su vodili žustru polemiku da li preključivanje kodova može biti korisno sredstvo prilikom učenja stranog jezika. Skiba (1997) je smatrao da preključivanje omogućava efikasniju razmjenu informacija. Tien i Liu (2006) su tvrdili da samo studenti koje karakteriše slabo poznavanje stranog jezika smatraju preključivanje bitnim za bolje razumijevanje teksta kao i bolje razumijevanje procedura koje se tiču nastave i ispitnih testova.

Ellis (1994) i Cook (2001) su tvrdili da iako izlaganje ciljnom jeziku može garantovati uspjeh, ipak izlaganje samo drugom jeziku nije primjereno u svim odjeljenjima. Smatrali su da odjeljenja u kojima je nastava isključivo na engleskom jeziku može dovesti do velikih frustracija kod studenata koji za takvu nastavu nisu spremni.

Prema Burdeni (2001) preključivanje ne treba izjednačavati sa nesposobnošću nastavnika. Preključivanje je preporučljivo koristiti sa određenim studentima i u određenim situacijama, npr. kada je potrebno

objasniti nove riječi, novo gramatičko pravilo, kada je potrebno uspostaviti prvi kontakt sa studentima i objasniti im proceduru kursa.

Ciljevi ovog istraživanja su:

1. da se utvrdi u kojoj mjeri studenti zapažaju preključivanje kod nastavnika;
2. da se utvrdi veza između preključivanja nastavnika i emotivne podrške koju time pruža studentima;
3. da se utvrdi veza između nastavnikovog preključivanja i uspjeha studenata;
4. da se utvrdi veza između preključivanja studenata i njihovog uspjeha u učenju.

6. Metod istraživanja

Ovo testiranje obavljeno je na Fakultetu za strane jezike u Podgorici i obuhvatilo je grupu od 8 saradnika u nastavi (5 sa italijanskog i 3 sa engleskog odsjeka) kao i grupu od 20 studenata koji su upisali drugu godinu studija na italijanskom odsjeku. Odlučili smo se za ovu grupu studenata, jer smo smatrali da druga godina predstavlja prekretnicu u učenju jezika, samim tim i u korišćenju maternjeg jezika u nastavi stranog jezika. Na kraju prve godine studenti bi trebali da postignu A2 nivo koji im omogućava da razumiju jednostavna objašnjenja i tekstove na stranom jeziku, kao i da daju kratke odgovore na zadata pitanja.

Glavna metoda istraživanja, anketa namijenjena studentima zasnivala se na nekoliko osnovnih pitanja: da li upotreba jezika od strane nastavnika na času stranog jezika podstiče osjećaj sigurnosti kod studenata, da li upotreba maternjeg jezika od strane nastavnika na času stranog jezika motiviše studente da više uče i u kojim situacijama studenti treba da pribjegavaju preključivanju kodova. S druge strane, pitanja na koja smo se fokusirali kada su u pitanju saradnici mogu se svesti na to koliko često koriste maternji jezik na času i iz kojih razloga.

6.1. Početne pretpostavke

Preključivanje kodova na prvoj godini studija, studentima koji su na početnom nivou može olakšati učenje, smanjiti napetost i doprinijeti boljim rezultatima u učenju.

Kako studenti sve više napreduju tako je potreba za preključivanjem slabija, osim kada je u pitanju prevođenje i razumijevanje složenih testova, gdje je upotreba maternjeg jezika neophodna.

6.2. Ograničenja

Kod korišćenja ankete najčešće pitanje koje se postavlja je da li su pitanja dobro formulisana, kao i da li ponuđeni odgovori navode ispitanike da daju očekivani odgovor. Kako bismo otklonili ovu sumnju, studentima smo ponudili i opciju - nisam siguran ukoliko ni sami nisu još uvijek u stanju da prepoznaju svoje potrebe, dok smo profesorima ponudili mogućnost da pored ponuđenih rješenja (uvijek, ponekad, rijetko i nikad) dodaju i svoje rješenje, svjesni činjenice da i ponuđene varijante kriju određene nijanse kao npr. vrlo rijetko, skoro nikada itd. Takođe, ispitivanje smo radili na veoma malom broju kako studenata i saradnika, stoga se rezultati ne mogu smatrati opšte primjenjivim kada je preključivanje u nastavi u pitanju. Kao treći problem možemo navesti da kod ovakvih istraživanja uvijek postoji opravdana sumnja u tačnost dobijenih odgovora. Nadamo se da smo uspjeli da otklonimo ove nedostatke razgovarajući i razmjenjujući neposredno iskustva sa mnogim kolegama o upotrebi maternjeg jezika na času.

7. Rezultati ankete namijenjene studentima

U prvom dijelu ankete postavili smo tri pitanja kako bismo ustanovili koliko upotreba maternjeg jezika od strane nastavnika doprinosi osjećaju sigurnosti kod studenata. Ponudili smo tri moguća odgovora: ponekad, uvijek i nikada. Na prvo pitanje: Da li vam upotreba maternjeg jezika pomaže da lakše pratite nastavu, 60 % studenata odgovorilo je “ponekad”, dok je 40% studenata odgovorilo “uvijek”; na drugo pitanje: Da li vam olakšava učenje, dobili smo odgovor da 75% studenata smatra da ovakva nastava “uvijek” olakšava učenje, dok 25% smatra da “ponekad” olakšava učenje.

U drugom dijelu ankete željeli smo da saznamo koliko studenti smatraju opravdanim nastavnikovo preključivanje i u kojim situacijama. Ponudili smo tri moguća odgovora: ne odobravam, nisam siguran i odobravam, kao i nekoliko situacija u kojima je moguće preključivanje kodova prilikom objašnjavanja: 1. *nepoznatih riječi*: 100% studenata odobrava; 2. *složenih tekstova*: 100% studenata odobrava; 3. *italijanske gramatike*: 80% studenata odobrava, dok 20% ne odobrava; *različitih zadataka na času*: 60% odobrava, dok 40% ne odobrava; *italijanske kulture i civilizacije*: 70% odobrava, dok 30% nije sigurno.

U trećem dijelu ankete pitali smo studente koliko oni sami pribjegavaju preključivanju u datim situacijama: *kada pitaju za nepoznate riječi*: 70% ne odobrava, 30% odobrava; *kada traže objašnjenje za gramatičko pravilo*: 80% odobrava, dok 20% ne odobrava; *kada prevode na času složene tekstove*: 100% odobrava; *kada govore o italijanskom jeziku i književnosti*: 80% odobrava, dok 20% ne odobrava.

8. Rezultati ankete namijenjene saradnicima

Anketa namijenjena saradnicima sastojala se od 9 pitanja i za svako pitanje bila su ponuđena četiri odgovora, s tim što je data mogućnost saradnicima da i sami ponude svopstveno rješenje. Zanimalo nas je koliko pribjegavaju preključivanju kodova tokom časa i u kojim prilikama. Saznali smo da prilikom *tumačenja novih riječi* svi saradnici “ponekad” koriste maternji jezik, jer na taj način skraćuju neophodno vrijeme za objašnjavanje. Takođe, kad je u pitanju *objašnjavanje novih gramatičkih pravila* 40% saradnika je odgovorilo da “uvijek” pribjegava preključivanju, jer je studentima tako lakše; 20% je odgovorilo “ponekad”, jer tako skraćuju potrebno vrijeme; dok je preostalih 40% ponudilo svopstveno rješenje, ističući da “često” pribjegava preključivanju, jer studenti ni gramatiku maternjeg jezika nisu u potpunosti savladali, stoga teško razumiju gramatiku stranog jezika. Na treće pitanje koje se tiče priključivanja pri *objašnjavanju kulture i običaja naroda* čiji jezik predaju - 60 % saradnika je istaklo da preključivanju pribjegava “rijetko”, osim kada je prva godina u pitanju; dok je 40% izjavilo da u tom slučaju “nikada” ne koristi maternji jezik. Prilikom *izdavanja instrukcija za*

izradu zadataka na času, svi saradnici koriste “uvijek” strani jezik. Kada provjeravaju *značenje određenih riječi, rečenica i tekstova* svi saradnici su odgovorili da “rijetko” pribjegavaju preključivanju osim sa studentima prve godine. U situaciji kada *razmjenjuju iskustva sa studentima na neku zadatu temu* - 40% saradnika je odgovorilo “nikada” ne koristi maternji jezik, dok je 60% istaklo da pribjegava preključivanju “rijetko”, osim sa studentima prve godine. Kada na početku godine *govore o organizaciji kursa* svi saradnici su istakli da “uvijek” koriste maternji jezik, jer je tako studentima lakše. Takođe, nas je zanimalo koji jezik koriste saradnici kada pokušavaju da *opuste studente nekom šalom ili neobaveznim razgovorom*. Dobili smo različite odgovore: 30% “uvijek” koristi maternji jezik, jer je studentima tako lakše, 40% “ponekad” koristi maternji jezik, jer tako skraćuje potrebno vrijeme za objašnjavanje, dok preostalih 30% “rijetko” koristi maternji jezik, osim sa studentima prve godine. Međutim, na pitanje *kojim jezikom komunicirate sa studentima tokom pauze* svi predavači su odgovorili maternji, kako bi sa studentima lakše uspostavili odnos povjerenja.

9. Zaključci izvedeni iz prethodna dva ispitivanja

Na osnovu prve ankete možemo konstatovati da preključivanje kodova uglavnom pomaže studentima da više uživaju u samoj nastavi, budući da mogu lakše da razumiju ono što se predaje. Takođe, povremeno preključivanje kodova od strane nastavnika omogućava im da se osjećaju manje izloženim pritisku, pa samim tim da uspješnije savladavaju gradivo. Budući, da je testirana druga godina koja je na početku kursa pokazala nivo znanja A2, naša očekivanja su bila da će oni pokazati izvjesnu vrstu negodovanja kada je u pitanju preključivanje kodova od strane saradnika, međutim, očigledno je da dostignuti nivo znanja samim studentima ne omogućava da prate nastavu isključivo na stranom jeziku. Ova potreba je izrazita, naročito, kada je u pitanju objašnjavanje stranih riječi i gramatičkih pravila, kao i tumačenje i prevođenje složenih tekstova. Jedina situacija kada su studenti smatrali da je korišćenje maternjeg jezika nepotrebno je prilikom izdavanja instrukcija za izradu zadataka.

Analizirajući anketu namjenjenu saradnicima, uočili smo da oni često pribjegavaju preključivanju kad je u pitanju prva godina, nezavisno od

materije i zadataka koji se obrađuju. Na ostalim godinama preključivanju kodova obavezno pribjegavaju prilikom davanja instrukcija koje se tiču administrativnih pitanja vezanih za kurs kako bi izbjegli eventualne nedoumice kod studenata po pitanju načina bodovanja, testiranja i ciljeva koje treba dostići tokom kursa.

Budući da nastavnici dosta često ne uspijevaju da uspostave ravnotežu između nastavnog programa i realnih mogućnosti studenata veoma često koriste maternji jezik i prilikom objašnjavanja stranih riječi i gramatičkih pravila i na drugoj godini kako bi skratili vrijeme neophodno za objašnjavanje. Kao jedan od mogućih razloga nastavnici često navode da studenti ne poznaju ni gramatiku sopstvenog jezika dovoljno dobro, stoga je uglavnom nemoguće objasniti gramatička pravila bez upotrebe maternjeg jezika.

S druge strane, nastavnici uglavnom ne koriste maternji jezik kada podstiču studente na razgovor, dajući kao primjer svopstveno iskustvo. Takođe, uglavnom svi saradnici koriste maternji jezik kada žele da studente opuste nekom neobaveznom pričom tokom pauze ili na početku časa.

Kao što možemo primjetiti kako studenti tako i saradnici smatraju da je preključivanje na času neophodno. Ovaj trend je naročito zastupljen na prvoj godini studija, ali takođe, nije zanemarljiv ni na višim godinama. Ipak, preključivanje kodova trebalo bi se uzimati u obzir samo kao strategija koja će omogućiti studentima da oslanjajući se na znanje maternjeg lakše nauče strani jezik. Ovaj jezički fenomen nikako ne bi trebalo koristiti kao nastavnu metodu. Iako upotreba maternjeg na času stranog olakšava studentima učenje i doprinosi njihovom samopouzdanju, nastavnici bi trebalo da pribjegavaju preključivanju na jedan sistematičan način u cilju ostvarivanju određenih ciljeva. Samo ukoliko upotreba maternjeg jezika na času ima određenu funkciju i olakšava rješavanje zadataka ona je opravdana, u svim ostalim slučajevima kod studenata stvara lošu naviku da ne obraćaju pažnju na ono što je izrečeno na stranom jeziku, jer su sigurni da će uslijediti objašnjenje na maternjem. Ovo potvrđuju i mnogi lingvisti kao na primjer Atkinson (1987), koji inače podržava korišćenje L1 u ograničenim količinama, jer se u suprotnom kod studenata stvara jak osjećaj nesigurnosti.

Takođe, mnogi lingvisti se slažu da za studente nije neophodno da znaju značenje svake riječi da bi razumjeli određeni tekst. Ovakav stav profesora će omogućiti stranom jeziku koji se izučava da preuzme vođstvo nad maternjim jezikom. Takođe, profesori će se samim tim više truditi da pojednostave rečenice i da koriste jednostavniju leksiku, pomažući se mimikom i gestovima.

Takođe, smatramo da ukoliko su studenti tokom srednje škole u dovoljnoj mjeri savladali gramatiku vlastitog jezika, umnogome će olakšati rad profesora stranog jezika. Na početku učenja stranog jezika preključivanje je neophodno, jer je potrebno istaći razlike između maternjeg i stranog jezika. Drugim riječima, profesor treba da iskoristi studentovo iskustvo pri učenju maternjeg jezika kako bi mu olakšao usvajanje novog jezika. Na primjer, kada obrađujemo ortografiju i ortoepiju potrebno je da studenti naprave paralelu između domaćih i stranih intepunkcijskih pravila, kao i između akcenatskih sistema dva jezika (npr. da li je akcenat fiksni ili pokretan). Zatim, kada obrađujemo fonetski i fonološki sistem, takođe je neophodno uporediti koje su foneme iste, a koje su karakteristične za strani jezik. S morfološke tačke gledišta potrebno je uporediti kako se u drugom jeziku obilježava rod, broj ili padež (na primjer: objasniti koja se prepozicija koristi da bi se dobio određeni padež u našem jeziku). Različite sintaksičke konstrukcije koje studentima predstavljaju najveći problem prilikom učenja italijanskog jezika, mnogo lakše će se objasniti ukoliko studenti poznaju vrste rečenica u svopstvenom jeziku. Kada govorimo o leksici potrebno je reći studentima da su oni, svjesno ili nesvjesno, već koristili određene riječi koje pripadaju drugom jeziku, koristeći internacionalizme svojstvene svim jezicima svijeta ili samo određenim: anglicizmi, romanizmi, rusizmi itd.

10. Zaključak – preključivanje nije nastavna metoda već strategija

Mali broj istraživača se bavio u kojoj mjeri i u kojim kontekstima bi bilo poželjno koristiti maternji jezik kao nastavnu strategiju. I pored toga, predavači bi sami trebali ispitati gdje bi upotreba maternjeg jezika bila produktivnija od upotrebe stranog jezika. Drugim riječima predavači ne treba da po svaku cijenu insistiraju na nastavi isključivo na stranom

jeziku ukoliko upotrebom maternjeg mogu skratiti vrijeme potrebno za objašnjavanje određene riječi ili gramatičkog pravila. Ovo posebno važi ukoliko studenti ne posjeduju odgovarajući nivo znanja da bi mogli pratiti kompletnu nastavu na drugom jeziku. Takođe, upotreba maternjeg jezika je neizostavna kad se porede dva jezika, kao i kada se prevodi sa stranog jezika na maternji i obratno. Tokom pauze je preporučljivo da se koristi maternji jezik kako bi se uspostavio odnos povjerenja između nastavnika i studenata.

Takođe, insistiranje od strane nastavnika da se studenti izražavaju samo na ciljnom jeziku može dovesti do dijeljenja grupe na studente sa boljim i gorim znanjem. Ovakvi zahtjevi mogu biti poražavajući za manje talentovane studente, tako da umjesto da ih taj metod rada podstiče na učenje, on ih usporava. Ovo znatno utiče na atmosferu na času i na takmičarski duh studenata, jer oni koji su po znanju slabiji u jednom trenutku će odustati od učenja, dok će oni koji su bolji smatrati da i sa manje truda mogu ostvariti željeni cilj.

Ni svaki tip preključivanja kodova nije prikladan nastavi. Jakobson (1983) ističe da unutarrečenično preključivanje treba isključiti iz nastave, kao i da preključivanje tokom časa može započeti samo profesor. Takođe, primjećeno je da učestalo preključivanje od strane profesora može kod studenata podstaći sumnju u njegovu stručnost.

S druge strane, mi smo svjesni činjenice da pretjerano korišćenje maternjeg jezika može usporiti studente u njihovom učenju. Stoga, maternji jezik treba koristiti povremeno i sa određenom namjerom. Ukoliko studenti ne uspijevaju da prate nastavu na stranom jeziku profesor je dužan da pojednostavi svoj rečnik i sintaksu, da govori sporije, da ponavlja određene rečenice, kao i da ih parafrazira dok studenti ne uspiju da razumiju smisao teksta.

Lista referenci:

- Atkinson, D. (1987). *The mother tongue in the classroom: a neglected resource?* ELT Journal 41/4.
- Auer, P. (1998). *Code-switching in Conversation. Language, interaction and identity*. London/New York: Routledge.
- Auer, P. (1995). The pragmatic of codeswitching: A sequential approach. In L. Milroy & P. Muysken (eds.) *One speaker two languages: Cross-disciplinary perspective on code switching* (pp. 1-4). New York: Cambridge University Press.
- Berruto, G. (1990). Introduction: bilingual conversation revisited. In A. M. Cortelazzo & M. A. Mioni (eds.), *L'italiano regionale. Atti del XVIII Congresso internazionale di Studi della Società di linguistica italiana*. Roma: Bulzoni, 369-387.
- Blom, J.P., & Gumperez, J.J. (1972). Social meaning in linguistics structures: Code-switching in Norway. In J.J. Gumperez & D. Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics* (407-434). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Burden, P. (2001). *When do native English speakers and Japanese college students disagree about the use of Japanese in the English conversation classroom?* The Language Teacher, April 2001. preuzeto sa: <http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/2001/04/burden> [12.12.2006.]
- Cook, V. (2001). *Second language learning and teaching*. (3rd Ed.). New, York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner-Chloros, P. (1991). *Language selection and switching in Strasbourg*. Oxford: Oxford University Press.
- Kachru, B. B. (1983). On mixing. In: Kachru, B. (Ed.), *The indianisation of English: The english language in India* (193-207). New Delhi: Oxford University Press.
- Myers-Scotton, C. (2002). *Multiple voices. An Introduction to Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Muysken, P. (2000). *Bilingual Speech: A typology of code-mixing*.

- Cambridge: Cambridge University Press.
- Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: Toward a typology of code-switching. In: *Linguistics*, 18, 581-618.
- Skiba, R. (1997). Code switching as a countenance of language interference. The Internet TESL Journal. [Online] Available: <http://iteslj.org/Articles/Skiba-CodeSwitching.html> [26.09.2005.]
- Tien, C and Liu, K. (2006). Code-switching in two efl classes in Taiwan. In: Azirah H. & Norizah H. (Eds). *English in Southeast Asia: prospects, perspectives and possibilities*. Kuala Lumpur: Universiti Malaya Press.
- Weinreich, U. (1968). *Language in contact*. The Hague: Mouton.

Valentina Tanjević
Raba Hodžić

CODE-SWITCHING AS A STRATEGY IN BILINGUAL EDUCATION

Summary

Although code-switching is one of the most interesting areas of bilingualism, this phenomenon is heavily criticized by many linguists. Weinreich describes the ideal bilingual as a speaker who switches from one language to another when the speech situation changes, but not within the same speech situation, or within the same sentence. Code-switching is therefore seen as a weak bilingual feature.

Code-switching has long been stigmatized in education. Myers-Scotton pointed out that earlier studies of bilingualism treat code-switching as a linguistic deficiency of the bilinguals who are not well developed in either language that they use. In this paper we tried to point out the advantages of code-switching because we believe that if it is used on a limited scale it may encourage the adoption of a foreign language.

Snezana Stavreva Veselinovska

Pedagogical faculty

University “Goce Delcev” Stip

INTEGRATING TEACHING CONTENTS OF THE TEACHING SUBJECTS MY ENVIRONMENT AND ENGLISH LANGUAGE FOR III GRADE OF THE NINE-YEAR PRIMARY EDUCATION

Sažetak Teachers who achieve qualitative teaching and learning should:

- *Always have clear and strongly focused learning goals;*
- *Use various teaching styles aimed at enabling the usage of different learning styles;*
- *Motivate children to think, solve problems and be independent;*
- *Provide a teaching frame which enables the child to understand the surrounding world.*

Research has been done in various countries in order to discover “the truth” about the best ways of learning effectively and it has been agreed that there are some factors and conditions necessary if we want to help children to acquire a particular language.

Most probably, we are trying more to define what is qualitative in teaching and learning than to teach qualitatively, thus complicating something basically very simple.

Integrating teaching contents of respective subjects can be one effective way for pupils to learn the teaching contents. This paper shows a way of integrating teaching contents of teaching subjects My environment and English language for III grade of the nine-year primary education. ICT tools are used while realizing the teaching contents so that children can successfully learn them and develop ICT skills at an early age.

Key words: integration, teaching contents, environment, English language, ICT.

1. Introduction

During the last quarter of the 20th century all around the world people have been working on integrating teaching contents of different subjects (cross-curricular approach), by integrating subjects and connecting foreign language teaching with other teaching subjects. Joint teaching does not have to be related to the theme exclusively, but to bigger or smaller teaching units or wider teaching themes as well. Our attention in this paper is directed towards connecting teaching contents of ecological education

and English as a foreign language (EFL), and pointing out advantages and disadvantages of such an approach to teaching.

Teaching EFL in this case refers more to the early learning of English and less to later learning. It is understood that any foreign language teaching should be adapted to language, cognitive, mental and emotional development of children.

2. Goal

Since we have noticed a relatively large representation of environmental issues in the English language textbooks that are or have been used in the near past in primary and secondary schools on the territory of the Republic of Macedonia, we decided to try to connect some of the contents of ecological education and EFL teaching. In our previous scientific research work we tried to practise this several times at the Pedagogical Faculty in Stip. We were teaching for hours and integrated teaching contents of English language and environmental education. Since we have had a deeper insight into the positive aspects of cross-curricular approach to these subjects after our research, we participated in some scientific gatherings with papers associated with this issue.

3. “Ecologies” of learning

In the biological world the field of ecology deals with the research of mutual relations among organisms, and the environment in which they live. Ecology is a holistic science, and one of its fundamental principles is mutual connectedness in complexity. No organism or environmental factor can be isolated and treated as if it exists outside ecological system, because what happens to that organism affects the eco-system and vice versa. Relations within one ecological system have never been fixed, but more self-organized and fluid, moving in response to constantly changing environmental factors. Healthy eco-system is one in which the balance is maintained in spite of these changes. Maximum adaptability and flexibility is the key to the survival and the ability to develop. In the educational

context the situation is similar: there is free cooperation among the participants in the educational process who also make up a fluid network, resulting in learning which follows the ecological model of nature.

For educators there are two important things - to know the ‘‘subject-object’’ that he/she educates and to know what the anticipated goal of education is. The first requirement comes from the limited sovereignty of the entity’s education. The second requirement is imposed on educators for methodical-didactic reasons, in order to determine the directions of action, strategy, the choice of means and the creation of standards for quantification of the educational process. We must bear in mind that education is a productive activity, not a service to a third party. By producing and influencing the formation of a personality, an educator does not behave as a servant having ready-made recipes, but as a creator. He/she creates ambient space and influences the formation of psychophysical features of a young person. During the process of creating ambient space (not meaning satisfying optimal material conditions but preparing for work with those to be educated and their preparation for work during the lesson or in the field), the educator does not produce only the pupil but improves himself/herself as well. On the one hand, the educator widens the field of students’ sovereignty, and on the other hand produces his/her own experiences, experiences and creations, attempts and practical-theoretical knowledge. Two circumstances determine when teachers need to facilitate the production process. First, *the natural development* of the child to an adolescent and a mature man, not dependent on teachers, provides a part of prerequisites for the adoption of increasingly complex knowledge, habits and abilities. Hence, the process of education is per se ecological activity. (Milenko S. Stojnic, 2009.)

Fast development of the Internet with its network of users who cooperate, as well as a number of tools for facilitating this cooperation provide educators with new opportunities to introduce those who learn into such an ‘‘ecology’’ of learning and to bring them in contact with other people who speak English in order to develop their communicative competence through authentic interaction.

4. What is ecological education?

If we start from the root of the word, ecological education could be generally defined as environmental, and even home education, formation of a personality in the direction of a good host. Our educated ecologist could be interpreted as host, local person, environmentalist, righteous resident of the ecosystem; the one who takes care of the house in the long run; the one who economically takes care of the house and environment, has thorough knowledge of the environment and acts towards it in a lawful way, a resident of the local environment and ecosystem. He/she uses the scientific achievements of original (biological) ecology and technology in proportion to his/her power of acting, and the expanded knowledge in accordance with their interests. As early as in the period of pre-school children education there was a saying: “get to know your homeland so that you love it more”. Staying on the foundation of ecological education, we can here notice two essential elements that determine it. On the one side, there is the pupil as the measure of everything, and on the other side is the environment as the area of his/her interest. (Milenko S. Stojnic, 2009).

United Nations list six aims of ecological education (UNESCO-UNEP 1976):

1. Awareness of ecological problems
2. Basic understanding of the environment and its problems, and the role of man in the environment.
3. Concern about ecological problems.
4. Skills for solving ecological problems
5. Ability to assess the proposed solutions of ecological problems
6. Taking part in solving ecological problems

Educational objectives determine the educational tasks. Analogous to this, different objectives dictate different tasks. From the pedagogical point of view, the goals and tasks have only one common denominator that was formulated by the French psychologist Giles Pajo. The ultimate goal is not “lessons”, because they are by their nature partial and have little sense on their own. The ultimate meaning of educational contents is education,

i.e. educated or formed person. Such a person is expected to continue being active as a self-conscious ecological being. In this context definite (concrete) educational goals of ecological education are formulated as:

1. Acquisition and expansion of knowledge about natural and social phenomena, issues, rules and processes.

2. Acquisition and expansion of knowledge about the achievements of ecology and related sciences.

3. Acquisition and expansion of knowledge about dialectical connection between the acquired knowledge and survival of human kind.

4. Encouraging (exercising, shaping willpower) pupils to incorporate new knowledge into existing beliefs and transform habits in the direction of practical action in accordance with sustainable development.

5. The creation of preconditions (customizing) for self-education and scientific attitude towards the environment. (Milenko S. Stojnic, 2009)

“Ecological education is the learning process that increases the knowledge of people and their awareness of the environment and related challenges, developing the necessary skills and expertise to answer the challenges, nurse attitudes, motivation and commitment to make informed decisions, and take responsible actions” (UNESCO, Declaration of Tbilisi, 1978).

Ecological education is a lifelong process that deals with inter-relational components of the natural world and the one created by man, leading to responsible environmental management.

5. Advantages of shared processing of teaching contents

Shared processing of teaching contents has advantages both for the teaching of English language, and for the teaching of environmental education.

Positive effects in English language teaching are the following:

- It facilitates learning the meanings of new words (If some content is previously processed in the mother tongue, then one of the most important goals of studying the new words in the English language is achieved, i.e. in the study of the meaning

of these words, for instance, learning some concepts in a class of environmental education, such as biotope, biocenosis, ecosystem, etc.)

- Extends the duration of the students' concentration in class (Experiences from practice show that, when content is being re-processed, as in our case, with environmental education and English language, it facilitates the prolongation of concentration. Prolonged concentration of those who learn also means easier acquisition of new concepts in both native and foreign language. If there is no concentration, activities that are taking place during lessons will be boring, uninteresting, and in the end everything will be useless.)
- Reduces the tension and fear of foreign languages (As we previously mentioned, treatment of familiar content not only extends concentration, but significantly reduces the tension and fear of foreign languages. Garner and Macintyre define this fear as "fear" that we feel when we are asked to use words in English that we do not know well (cited in Mihaljević Djigunović 2002). This fear is manifested as a feeling of discomfort, tension and uncertainty that overwhelm us when we need to talk, read or write in English, or when we need to understand someone else who speaks English.)

Positive effects in ecological education are:

- Increases the motivation of students. (Connecting the newly acquired knowledge in practice and its application in everyday life has motivational character. When a child notices that using a newly acquired concept makes it easier to learn another subject, then the child will be more stimulated to learn. Motivation will be further emphasized when the child realizes that these concepts are not needed only by him, but also by other people who use the language different from his mother tongue.
- Facilitates access to foreign literature and various media aiming to extend knowledge (With the satellite television and

the Internet, today's students need to know foreign languages even more than in the past so that they could use the abundance of professional literature that is not translated into their native language. For ecological education as a natural science, it is of special importance to timely exchange new information, which is much easier if you know a foreign language, especially English.)

- Improves the image of yourself. (When students are good at one subject because of their previous knowledge of the content from another subject, in our case, environmental education and English language interaction, such students will get a better picture of themselves and their abilities as students.

A possibility for processing some contents of environmental education in English is created prior to their processing in the mother tongue. Susan Halliwell (1992) explains this possibility for teaching some content of environmental education in English before it is taught in mother tongue. The topics in question are visual and require great activity.

Example of a practical lesson:

Teaching subject - Ecological education

Teaching unit: "Circulation of water in nature"

Teaching subject - English language teaching unit: "*Circulation of water in nature*"

Приказна за малиот дожд The Story Of The Little Rain Drop



Picture 1.

Еден пролетен
ден малата
капка дожд
седеше на
сонцето за да
се исуши.
Нејзиното
име беше
Кејт. Набрзо
Кејт се најде
на земјата и
започна да
испарува во
воздухот.



One spring day a
little
rain drop was
sitting in
the sun to dry off.
Her name was
Kate. As
soon as Kate
started to
lay down on the
ground
she started to
evaporate
into the the air.

Picture 2.

Капката дожд која сретна пријател The Rain Drop That Met A Friend

Then Kate notices that
she was a thin peace of
air up in the sky. As
she was flying she saw
a friend name Thunder.
He was her best friend.
She asked him where
were they going. He
told her if a cloud
come you have to go.
So I waved good bye
and jumped down.



Тогаш Кејт забележа
дека таа е тенко делче
на воздухот високо во
небото. Како што
леташе таа го
пресретна пријателот
наречен гром. Тој
беше нејзиниот
најдобар пријател. Таа
го запраша каде одат ?
Тој и одговори
доколку дојде облак ти
ќе мораш да одиш.
Затоа таа замина за
збогум и скокна доле.

Picture 3.

Паѓајки како дожд Falling As Rain



Then she started to become rain. The rain was very clear and beautiful like a rainbow inside it. Kate was beginning to change into something strange. Kate was starting to change into water.

Тогаш таа стана дожд.
Дождот беше многу јасен и убав како внатрешноста на виножитото. Кејт започна да се менува во нешто чудно. Кејт започна да се менува во вода.

Picture 4.

Слетување во реката Land in River



Кејт падна и слета во реката. Таа пловеше во реката уживајќи во убавиот ден.

Kate fell and landed in the river. She was floating in the river enjoying the beautiful day.

Picture 5.

Повторно испарување Evaporate Again



Then she started to evaporate. When she reached the top of the clouds it got cold and condensed into a cloud. But it was so cold in the clouds that Kate turned to snow.

Тогаш таа почна
повторно да испарува.
Кога го достигна врвот
на облаците стана
ладно и таа
кондензираше во
облак. Но беше многу
ладно во облаците така
што Кејт се претвори
во снег..

Picture 6.

Претворајќи се во снег Turning to Snow



Then snow was beginning to fall into little pieces of crystals that made all of the children come out and have a wonderful time. This made Kate begin to melt into pieces of water.

Тогаш снегот започна да паѓа
во мали парчиња од
кристали што направи сите
деца да излезат надвор и да
уживаат во убавото време.
Кејт започна да се топи во
капки вода.

Picture 7.

Пловејќи во една авантура Floating On An Adventure



Таа забележа дека пловеше
кон реката. Како што пловеше
таа забележа колку брзо се
движи реката и колку голема
станува. Ги слушна звуците
на водопадот. Мислеше дека
водопадите се забавни.

She notices she was floating into a
stream. Soon as she was floating
she started to notice how fast the
stream was moving and how big it
was getting. Soon she heard the
sounds of a waterfall. Kate thought
that the waterfall was fun.

Picture 8.

Враќајќи се во океанот Floating On An Adventure

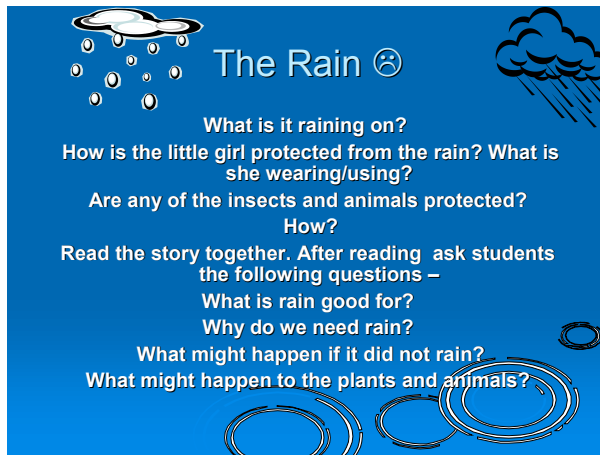


Кејт сеуште плови
по реката. Реката ја
однесе назад во океанот
кога го виде нејзиниот
стар пријател,
господинот Сонце. Таа
сепак имаше авантура
која ќе ја памети до
следниот пат.

She notices she was floating into a stream. Soon as she was
floating she started to notice how fast the stream was
moving and how big it was getting. Soon she heard the
sounds of a waterfall. Kate thought that the waterfall was
fun.

Picture 9.

The students of the Pedagogical faculty in Stip realize their practical teaching in primary schools and kindergartens. They apply the knowledge acquired in respective teaching subjects for realizing their practical teaching lessons. For example, they ask the pupils:



Picture 10.

Show students the pictures that are similar to the book. (blue sky with white clouds and a yellow sun, gray clouds with the sun partially hidden, gray clouds with no sun, rain, rain with sun peeking behind clouds, rainbow). Let students discuss what they see in each picture and place the pictures in order so that they show the sequence of the story; Shared Reading - reread and let students be your echo after each page.



Picture 11.

Pass out either a colored sheet or a color word to each student. Make students find their partners by matching the colors and color words; each pair of students will be asked to read the story about the rain in Macedonian and English.

Talk about the colors which actually make up a rainbow in the story. You may wish to read a book about rainbows such as *All the Colors of the Rainbow* (Rookie Read-About Science) by Allan Fowler. Brainstorm the ways in which the class could make their own rainbow (paint, color, etc.) Then ask if they think it is possible to plant a rainbow.

<i>Words</i>	<i>Actions</i>
I plant a little seed in the dark, dark ground.	<i>Bend down, dig hole, push seed into ground and cover with dirt.</i>
Out comes the yellow sun big and round.	<i>Hold arms up over head in a circle.</i>
Down comes the rain, soft and slow	<i>Hold arms out over head, with fingers moving. Move arms slowly down to the floor.</i>
Up comes the little seed.	<i>Squat down. Touch fingers to floor and come up slightly.</i>
grow, grow, GROW!	<i>Move body up as though you are the flower, until you are standing with arms up.</i>

Table 1.

6. Conclusion

Being educators of future educators of young generations we should have a serious approach to work, with clear goals. This kind of teaching and cooperation between two teachers of different subjects purposefully reduces the processing speed and connects the teaching contents of both subjects; it unloads pupils because the knowledge acquired in one subject is positively used for acquiring new knowledge in another subject, which in turn facilitates permanent learning of certain concepts. Thus pupils'

motivation is enhanced; they achieve higher aims, get higher marks that are the measure of their success in learning.

References:

- Mihaljevič Djigunović, J. (2002). Strah od stranog jezika. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Milenko S. Stojnić. (2009). Most na reci Eko. in print. Sremska Mitrovica, R. Serbia.
- Snezana Savin-Kirova, Snežana Stavreva-Veselinovska. (2005). Kombinovanje nastavnih sadržaja ekologije i engleskog jezika (praktičan čas), Vtora internacionalna naučno-stručna konferencija, Informatika, obrazovna tehnologija i novi mediji u obrazovanju, 1-2 April, Sombor, R. Srbija i Crna Gora, 164-167.
- Snežana Savin-Kirova, Snežana Stavreva-Veselinovska, (2004). The presence of ecological topics in textbooks of English as a foreign language, I International symposium of ecologists of Montenegro, September, Tivat, Natura Montenegrina, No 3, 185-194.
- Susan Halliwell (1992): Teaching English in the Primary Classroom, Pearson Longman.

Snezana Stavreva Veselinovska

ИНТЕРГРИРАЊЕ НА НАСТАВНИ СОДРЖИНИ ОД МОЈАТА ОКОЛИНА И АНГЛИСКИ ЈАЗИК ЗА III ОДДЕЛЕНИЕ ЗА ДЕВЕТГОДИШНО ОСНОВНО ОБРАЗОВАНИЕ

Резиме

Еколошкото воспитание е доживотен процес кој се справува со интер-рационални компоненти од природниот свет и од оној креирај од страна на човекот, водејќи кон задолжителен менаџмент на природната средина.

Споделеното обработување на наставните содржини има предности како за

учењето на англиски јазик така и за учење на образованието на природната средина.

Позитивни ефекти во учењето на англиски јазик се следниве:

- Го олеснува учењето на нови зборови и нивно значење

Ако некоја содржина е претходно обработена на мајчин јазик, тогаш е остварена една од најважните цели на учење на нови зборови во англискиот јазик, т.е. во изучувањето на значењето на овие зборови. Со учењето на некои концепти на час по еколошко воспитание, како што се биотоп, биоценоза, еко-систем итн., еден дел на студентите ќе го олеснат нивното разбирање на овие концепти на англиски јазик.

- Ја зголемува концентрацијата на студентите за време на час

Искуствата од пракса покажаа дека, кога содржината е повторно процесорирана, како во нашиот случај со еколошкото воспитание и англискиот јазик, го олеснува пролонгирањето на концентрација. Пролонгираната концентрација на оние кои учат исто така значи и полесно усвојување на нови концепти како во мајчиниот така и во странскиот јазик. Ако нема концентрација, активностите кои се одвиваат за време на час ќе бидат досадни, неинтересни и на крајот се ќе биде бескорисно.

- Ја редуцира тензијата и стравот од странски јазици

Како што претходно споменавме, третирањето на позната содржина не само што ја зголемува концентрацијата, туку и значајно ја намалува тензијата и стравот од странски јазици. Гарнер и Мејсинтајр го дефинираат овој страв како “ страв” кој го чувствуваме кога ни е кажано да користиме зборови на англиски кои добро не ги знаеме (наведено во Михајлевич Цигунович 2002). Овој страв е манифестиран како чувство на неудобност, тензија и несигурност кои не надминуваат кога треба да збориме, читаме или пишуваме на англиски, или кога треба да разбереме некој друг кој зборува англиски.

Snezana Stavreva Veselinovska

INTEGRATING TEACHING CONTENTS OF TEACHING SUBJECTS MY ENVIRONMENT AND ENGLISH LANGUAGE FOR III GRADE OF THE NINE-YEAR PRIMARY EDUCATION

Summary

Ecological education is a lifelong process that deals with inter-relational components of the natural world and the one created by man, leading to responsible environmental management.

Shared processing of teaching contents has advantages both for the teaching of English language, and for the teaching of environmental education.

Positive effects in English language teaching are the following:

- It facilitates learning the meanings of new words

If some content is previously processed in the mother tongue, then one of the most important goals of studying the new words in the English language is achieved, i.e. in the study of the meaning of these words by learning some concepts in a class of environmental education, such as biotope, biocenosis, eco-system, etc. On the part of students it will facilitate their understanding of these concepts in English.

- Extends the duration of the students' concentration in class

Experiences from practice show that, when content is being re-processed, as in our case with environmental education and English language, the prolongation of concentration is facilitated. Prolonged concentration of those who learn also means easier acquisition of new concepts in both native and foreign language. If there is no concentration, activities that are taking place during lessons will be boring, uninteresting, and in the end everything will be useless.

- Reduces the tension and fear of foreign languages

As we previously mentioned, treatment of known content not only extends concentration, but significantly reduces the tension and fear of foreign languages. Garner and Macintyre define this fear as "fear" that we feel when we are asked to use words in English that we do not know well. This fear is manifested as a feeling of discomfort, tension and uncertainty that overwhelm us when we need to talk, read or write in English, or when we need to understand someone else who speaks English.

Edition
PHILOLOGICAL RESEARCH TODAY

Editor-in-Chief

Julijana Vučo

Assistants in text preparation:

Barbara Jovanović

Marija Pejić

Ivana Skenderović

Ana Stanojević

Aleksandra Šuvaković

Nemanja Vlajković

Katarina Zavišin

Andrea Žerajić

Proofreading:

Zorica Ivković Savić

English translation and proofreading:

Dunja Živanović

Tatjana Čikara

Published by:

Faculty of Philology at the University of Belgrade

For publisher:

Aleksandra Vraneš

Technical editor:

Željka Bašić Stankov

Visual layout:

Nemanja Vlajković

Print:

BELPAK, Belgrade

Copy

500 pieces

ISBN 978-86-6153-123-1 (Entire Edition)

ISBN 978-86-6153-124-8

Едиција
ФИЛОЛОШКА ИСТРАЖИВАЊА ДАНАС

Главна уредница
Јулијана Вучо

Сарадници у припреми за штампу

Немања Влајковић
Андреа Жерајић
Катарина Завишин
Барбара Милановић
Марија Пејић
Ивана Скендеровић
Ана Станојевић
Александра Шуваковић

Лектура и коректура
Зорица Ивковић - Савић

Превод на енглески и лектура текста на енглеском

Дуња Живановић
Татјана Чикара

Издавач

Филолошки факултет Универзитета у Београду

За издавача

Александра Вранеш

Технички уредник

Жељка Башић Станков

Ликовно решење:

Немања Влајковић

Штампа:

БЕЛПАК, Београд

Тираж:

500 примерака

ISBN 978-86-6153-123-1 (за издавачку целину)

ISBN 978-86-6153-124-8

